

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
YVES GAGNON

EFFET D'UN JEU DE SIMULATION SUR L'APPRENTISSAGE  
INTERCULTUREL D'IMMIGRÉS DE DIVERS GROUPES ETHNIQUES

AVRIL 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Cette recherche a pour objectif de mesurer l'efficacité du jeu de simulation Bafà Bafà sur l'apprentissage interculturel d'immigrés de divers groupes ethniques à l'aide de la variable de l'intolérance à l'ambiguïté. La revue de la documentation présentée suggère l'hypothèse d'un niveau d'intolérance à l'ambiguïté moins élevé après l'expérience : les participants du groupe expérimental présenteraient un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté que ceux du groupe témoin. Un total de 64 participants provenant de divers groupes ethniques constituent l'échantillon examiné qui se subdivise en deux groupes pour cette étude quasi expérimentale. L'apprentissage interculturel est évalué au moyen de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté selon une procédure prétest et post-test. Cet instrument permet de mesurer les attitudes et les valeurs. L'analyse des résultats ne confirme pas l'hypothèse de l'étude et ne présente aucune différence de moyennes significative entre les participants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin. Globalement, cette recherche ne démontre pas d'effet du jeu Bafà Bafà sur l'intolérance à l'ambiguïté chez les participants de l'étude. Toutefois, étant donné le degré d'hétérogénéité des groupes comparés, ces résultats ne peuvent être généralisés. Pour de futures recherches, il serait intéressant de reproduire l'expérience avec un échantillon plus homogène.

## Table des matières

Liste des tableaux .....	v
Liste des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	1
Contexte théorique .....	9
Culture .....	10
Différence Interculturelle .....	16
Incompréhension Interculturelle .....	27
Adaptation Interculturelle .....	30
Choc Culturel .....	32
Facteurs Défavorables .....	56
Facteurs Favorables .....	60
Expérience d'Apprentissage Interculturel .....	63
Jeu de Simulation .....	72
Tolérance-Intolérance à l'Ambiguïté .....	81
Problématiques et Formulation de l'Hypothèse .....	87
Méthode .....	89
Participants .....	90
Matériel .....	91
Instruments de Mesure .....	92
Déroulement .....	96
Plan de l'Expérience .....	97

## Table des matières

Résultats . . . . .	99
Analyse des Données . . . . .	100
Présentation des Résultats . . . . .	101
Discussion . . . . .	107
Discussion sur les Résultats Obtenus . . . . .	108
Analyse des Conséquences de la Recherche . . . . .	111
Forces et Faiblesses de la Recherche . . . . .	114
Conclusion . . . . .	115
Références . . . . .	118
Appendice A - Données d'informations générales . . . . .	128
Appendice B - Matériel . . . . .	131
Appendice C - Instruments de mesure . . . . .	134
Appendice D - Procédure . . . . .	141
Appendice E - Liste des mots difficiles . . . . .	150
Appendice F - Séance d'orientation . . . . .	153
Appendice G - Règles alpha et bêta . . . . .	156
Appendice H - Compte-rendu . . . . .	168

## Liste des tableaux

### Tableau

- 1 Analyse de variances à mesures répétées des résultats des deux groupes de participants pour l'intolérance à l'ambiguïté (TA) ..... 103
- 2 Test de Student des deux groupes de participants concernant l'intolérance à l'ambiguïté (IA) ..... 105
- 3 Données d'informations générales ..... 129

## Liste des figures

### Figure

1 Différences culturelles relatives au collectivisme et à la distance hiérarchique. . . .	19
2 Niveau de satisfaction dans le temps selon la courbe en U. . . . .	41
3 Ajustement au choc culturel dans le temps. . . . .	46
4 Ajustement interculturel dans le temps. . . . .	51

## Remerciements

Je remercie sincèrement mon directeur de recherche, M. Emmanuel Habimana, Ph.D., professeur au Département de psychologie, pour son intérêt, son soutien constant et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce projet. Il s'est avéré un guide grandement apprécié.

Ma reconnaissance va également à M. Pierre Corbeil, professeur d'histoire au Cégep de Drummondville et spécialiste en jeux éducatifs, pour ses conseils avisés, sa générosité et son enthousiasme contagieux.

Je suis aussi grandement redevable à M<sup>me</sup> Carole Bédard qui a non seulement apporté une contribution importante à la qualité écrite de ce mémoire, mais qui est également parvenue à me transmettre un peu de son appréciation profonde pour la langue française.

Mes pensées vont également à mon bon ami Jean-Claude Bazinet qui a su me dire les mots justes lors des moments difficiles de cette recherche.

De plus, j'aimerais exprimer ma gratitude à M<sup>me</sup> Marta Fabian, mon professeur d'anglais, et à tous les autres professeurs qui ont participé de près ou de loin à ce projet, soit ceux du Vancouver Community College et de l'University of British Columbia.

Enfin, je remercie de tout coeur ma conjointe Caterina pour les encouragements, le soutien, la patience et la compréhension apportés au cours de la rédaction de cet ouvrage.



## Introduction

Avec la multiplication et la diversification des réseaux de communication, l'accessibilité grandissante des divers moyens de transport et la mondialisation des marchés, l'ère actuelle apparaît plus que jamais favorable à l'établissement de la communication interculturelle.

Aussi, que ce soit à titre d'immigrant, de réfugié, d'homme d'affaires, d'agent de la paix, de technicien spécialisé, d'étudiant étranger ou de simple touriste, de plus en plus de gens, partout dans le monde, sont appelés à vivre plus ou moins longtemps dans un nouvel environnement culturel. Ce phénomène est donc devenu universel.

Au Canada, où l'immigration a toujours joué un rôle prédominant dans la colonisation, l'histoire, la croissance et la qualité de la société, plus de 14,6 millions de personnes y ont immigré entre les années 1851 et 1996 (Gouvernement du Canada, 1997b). De même, au cours des cinq dernières années, une moyenne de 231 000 individus sont venus s'y installer (Gouvernement du Canada, 1997a).

Parmi les provinces canadiennes, la Colombie-Britannique représente certainement l'une des plaques tournantes de déplacements massifs d'êtres humains. En effet, selon l'un des plus récents recensements (Gouvernement du Canada, 1996), ce territoire aurait accueilli environ 216 615 nouveaux immigrants seulement entre les années 1991 et 1996. Les gens d'origine chinoise, polonaise, vietnamienne, yougoslave, iranienne et salvadorienne constituent les groupes parmi les plus représentatifs de la région de la Vallée Fraser. Si on ajoute qu'environ 30 % de la population provient d'au moins 166 pays différents, il est aisé d'affirmer que

Vancouver et les villes environnantes apparaissent particulièrement multiethniques (Immigrant Services Society of B.C., 1993).

Les raisons qui poussent ce flot considérable de personnes à quitter leur pays n'apparaissent pas toujours clairement. Néanmoins, une motivation commune semble se manifester : le désir, chez plusieurs d'entre eux, d'améliorer à plus ou moins long terme leur qualité de vie. Des facteurs comme une attirance marquée pour les valeurs et la culture de la nouvelle destination, une émigration volontaire et légale, le désir de suivre ou de retrouver les membres de leur famille peuvent aider les individus à choisir et à s'intégrer à leur nouveau pays d'adoption ; particulièrement s'ils sont heureux de leur décision et s'ils n'entrevoient pas retourner vivre un jour dans leur pays natal (Furnham & Bochner, 1986).

Par contre, certains motifs liés à la persécution politique, aux ravages de la guerre, à la misère ou à la famine peuvent occasionner des conditions d'immigration particulièrement difficiles pour d'autres immigrants (Eichenbaum, 1975 ; Furnham & Bochner, 1986). Par exemple, il est possible que certaines de ces personnes immigrer de façon involontaire ou illégale. Il se peut aussi que d'autres individus n'acceptent l'asile politique en Amérique du Nord qu'à regret et qu'ils gardent sans cesse l'espoir de revenir un jour dans leur patrie d'origine (Furnham & Bochner, 1986). Enfin, d'autres quittent parfois leur famille sans avoir eu le temps de se préparer et peuvent même vivre des événements très dramatiques (Furnham & Bochner, 1986). Par exemple, certains frôlent la mort durant leur exil, sont parfois retenus prisonniers dans des camps et ignorent souvent ce qu'il adviendra de leur famille (Liem, 1980). Si ce genre d'événements survient, cela peut, dès le départ, transformer

l'expérience de l'immigration en un processus traumatisant et stressant pouvant nuire à l'intégration future de l'individu (Eichenbaum, 1975 ; Furnham & Bochner, 1986).

Par ailleurs, l'adaptation de tous ces nouveaux participants aux divers aspects de la société canadienne ne s'effectue pas sans l'émergence possible de difficultés supplémentaires. Par exemple, en Colombie-Britannique, plusieurs d'entre eux doivent apprendre l'anglais afin de pouvoir communiquer et vivre dans leur nouvelle communauté. Or la barrière du langage représente un obstacle majeur à l'adaptation (Argyle, 1982 ; Bickley, 1982 ; Furnham & Bochner, 1982 ; Smalley, 1963). Il n'est donc pas étonnant, selon un sondage sur les besoins des nouveaux immigrants, que plus de la moitié d'entre eux aient besoin d'aide et de conseils pour surmonter le choc culturel (Immigrant Services Society of B.C., 1993).

En plus de la barrière du langage, les différences culturelles causent plusieurs problèmes de communication et sont considérées comme faisant partie des sources majeures de l'apparition du choc culturel (Adler, N., 1986 ; Adler, P. 1972, 1975 ; Foster, 1962 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Oberg, 1960, 1972 ; Weaver, 1993). Il en résulte alors que l'étranger qui passe par cette période se sent angoissé, seul, tendu et irritable (Adler, P., 1975). Il lui arrive également d'éprouver des sentiments de tristesse qui peuvent même dégénérer en dépression et en perte de confiance en soi. Toutes ces difficultés l'amènent ainsi à des blocages et à se placer plutôt sur la défensive lorsque vient le temps de communiquer avec autrui (Adler, P., 1972 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Habimana & Cazabon, 1996 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963). Malgré tous ces désagréments, variables il est vrai quant à leur gravité, plusieurs étrangers sous-estiment leurs difficultés, refusent de dévoiler leurs problèmes ou d'aller consulter un spécialiste (Immigrant Services Society of B.C., 1993).

Outre le fait que certains ne sont pas souvent conscients de ce malaise et de ses causes (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Sodjakusumah, 1994), plusieurs proviennent d'une culture où la honte, la pudeur et la fierté revêtent une signification importante (Brislin, 1981 ; Habimana & Cazabon, 1996).

Ainsi, pour plusieurs individus originaires de l'Asie ou de l'Inde par exemple, avouer vivre des difficultés peut être perçu comme une faiblesse (Brislin, 1981 ; Juffer, 1983 ; Sodjakusumah, 1994). De surcroît, même chez ceux qui cherchent de l'aide, plusieurs ne sont pas au courant des services disponibles, ou dans le cas contraire, ceux qui en trouvent ont à faire face à de longues listes d'attente (Immigrant Services Society of B.C., 1993 ; Sodjakusumah, 1994).

Il est donc plus que souhaitable d'essayer d'atteindre et d'aider ces gens. Apporter cette aide par les établissements scolaires qui dispensent déjà des cours d'anglais aux nouveaux venus de la Colombie-Britannique peut être l'une de ces avenues. Aussi, ce type d'intervention, sans prétendre viser à résoudre tous les problèmes des immigrants face à leur nouvel environnement, devrait à tout le moins les sensibiliser et les aider à mieux affronter le choc culturel.

Car, d'après Adler, P. (1972, 1975), si le choc culturel demeure une expérience intense au plan émotionnel, il reste aussi en partie un mal nécessaire, une phase de transition et un élément déterminant dans une expérience d'apprentissage culturel en vue d'une adaptation réussie.

Afin de pouvoir surmonter les difficultés dues au phénomène du choc culturel, certaines méthodes dispensent des conseils sur les comportements à adopter dans le nouvel

environnement culturel. Une autre stratégie propose plutôt de visionner des films dans le but de réduire l'inconfort dû au choc culturel et de s'y adapter rapidement (Weaver, 1993).

Bien que l'ensemble de ces méthodes vise à résoudre rapidement et sans désagrément les symptômes douloureux du choc culturel, les répercussions réelles de ces techniques apparaissent douteuses pour ce qui est de l'apprentissage et pour plusieurs raisons (Weaver, 1993). Elles peuvent engendrer chez l'individu un sentiment de confiance injustifié en ses aptitudes, créer une mauvaise perception du processus véritable de l'adaptation interculturelle, contribuer à transmettre des stéréotypes inexacts ou mensongers et, par dessus tout, elles n'enseignent pas une compréhension réelle de la dynamique du choc culturel (Weaver, 1993). Enfin, elles ont le grave défaut d'engager des facultés passives (Nagler, 1977).

Étant donné que l'expérience de l'adaptation au choc culturel exige plutôt un apprentissage (Adler, P., 1972, 1975) à la fois actif, cognitif et affectif, elle nécessite une pédagogie radicalement différente (Nagler, 1977).

Pour toutes ces raisons, le phénomène de l'adaptation au choc culturel pourrait être vu et intégré dans l'entraînement et la simulation interculturelle (Adler, P., 1972, 1975 ; Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Juffer, 1993 ; Shirst, 1993 ; Weaver, 1993).

Or, cet outil d'entraînement et de simulation pourrait être le jeu Bafà Bafà (Shirts, 1993). En effet, ce jeu est réputé pour faciliter la compréhension de la culture (Bernstein, 1984, 1985 ; Bredemaier, 1978 ; Gudykunst & Hammer, 1983 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Weaver, 1993), du choc culturel (Bredemaier, 1978 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Weaver, 1993) et d'être spécialement conçu pour favoriser la communication interculturelle (Bernstein, 1985 ;

Bredemaier, 1978 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Saegesser, 1984 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Shirts, 1993, 1995 ; Weaver, 1993).

Développé au début des années 70 dans le but de préparer les membres de l'armée américaine à vivre et à travailler au Japon (Shirts, 1993), ce jeu de simulation très populaire parce qu'il est amusant (Bernstein, 1984 ; Gage & Berliner, 1984 ; Sisk, 1995), peut être utilisé autant auprès des étudiants de niveaux secondaire ou collégial (Bernstein, 1985 ; Bredemaier, 1978) qu'avec des adultes (Bredemaier, 1978) ou des membres de différents groupes ethniques (Shirts, 1993).

Bien que plusieurs auteurs (Bernstein, 1984, 1985 ; Bredemaier, 1984 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Shirts, 1993, 1995 ; Sisk, 1995 ; Weaver, 1993) tendent à favoriser ce jeu de simulation et que certaines recherches empiriques apparaissent positives (Dunn & Wozniack, 1976 ; Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen, 1978 ; Thomas, Moore & Sans, 1980), aucune étude expérimentale n'a été effectuée à ce jour auprès d'un échantillon significatif d'immigrés aux prises avec le choc culturel.

Compte tenu des visées de cet outil, il apparaît plutôt surprenant de constater cette réalité, d'où la pertinence et l'originalité d'explorer cette nouvelle voie. C'est donc dans cette perspective que cette recherche entend vérifier l'efficacité du jeu de simulation Bafà Bafà (Shirts, 1993) sur l'apprentissage interculturel d'immigrés de divers groupes ethniques. Cet apprentissage interculturel sera considéré et mesuré selon la variable de l'intolérance à l'ambiguïté.

Par ailleurs, il importe de mentionner que cette recherche est avant tout exploratoire. Elle ne prétend pas, faut-il le rappeler, trouver une solution à toutes les difficultés éprouvées

par un individu vivant un choc culturel, car entre autres choses, ce processus complexe a des causes multiples qui ne peuvent pas toutes être élucidées. Le but premier du projet est de vérifier avec quel taux d'efficacité ce très populaire jeu de simulation pourrait être utilisé auprès des immigrants qui suivent des cours dans les institutions d'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Ce travail comprend quatre parties. La première consiste en une revue de la documentation théorique et empirique sur la culture, l'adaptation interculturelle et l'expérience d'apprentissage interculturel, sur le jeu de simulation et de la variable mesurée, soit l'intolérance à l'ambiguïté. L'énoncé de l'hypothèse clôt cette partie. La deuxième présente l'ensemble des dispositions méthodologiques de l'étude et comprend une description des participants, du matériel, des instruments de mesure, du déroulement et du plan de l'expérience. La troisième porte sur l'analyse des données et la présentation des résultats. Enfin, la quatrième est consacrée à la discussion des résultats obtenus, à l'analyse des conséquences de la recherche de même que de ses forces et de ses faiblesses.



## Contexte théorique

Cette première partie concerne le contexte culturel et comprend cinq sections. La première définit l'idée de culture et traite de l'importance de ce sujet dans le domaine de la différence et de l'incompréhension interculturelles. La deuxième décrit le concept d'adaptation interculturelle ainsi que ses caractéristiques vues sous l'angle du choc culturel et souligne les différents facteurs déterminants dans l'évolution de ce processus. La troisième précise ce qui constitue l'expérience d'apprentissage interculturel. La quatrième donne un court aperçu des idées reliées au jeu de simulation et de leurs liens avec l'expérience d'apprentissage interculturel. Enfin, la dernière présente une courte revue de la documentation sur la tolérance-intolérance à l'ambiguïté en vue de l'élaboration de l'hypothèse de la présente recherche.

### Culture

Berry, Poortinga, Segall et Dansen (1992) rapportent que le premier à utiliser le concept de culture est E. B. Taylor en 1871. Il définit alors la culture comme un tout complexe incluant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'individu en tant que membre de la société.

Il existe deux autres définitions plutôt courtes proposées ultérieurement mais encore largement utilisées de nos jours. Linton (1936) suggère que la culture représente « le total de l'hérédité sociale de l'espèce humaine » (traduction libre, p. 78), alors que Herskovits (1948) la décrit comme « une part de l'environnement humain fabriqué par l'homme » (traduction

libre, p. 17). En contraste avec la brièveté des définitions précédentes, d'autres auteurs proposent plutôt d'interminables listes d'éléments potentiellement contenus à l'intérieur de la culture. Murdock (1949) présente certainement l'une des listes les plus exhaustives qui soit. Il y énumère plus de 79 composantes dont, entre autres, l'histoire, la communauté, la langue, la religion, la philosophie, la science, la technologie, la politique gouvernementale, la justice, la territorialité, la connaissance, l'art, la mode, la famille, l'éducation, les comportements, les relations interpersonnelles et l'alimentation.

Hall (1959) note que les anthropologues de l'époque voient la culture comme l'appartenance à un peuple, une manière de voir l'ensemble de ses comportements types, de ses attitudes et de ses possessions matérielles. Selon lui, l'idée de culture reste encore confuse. Pourtant, lorsqu'il tente d'expliquer ce terme, il en vient à la conclusion que la culture consiste en un ensemble d'activités complexes interreliées de manières variées et recouvrant de nombreuses significations.

En fait, la dimension de la culture se représente un peu comme un iceberg dont la section dépassant la surface de l'eau demeure visible, explicite et consciente, alors que la partie de loin la plus importante se retrouve sous la ligne de flottaison et reste invisible, implicite et inconsciente (Weaver, 1993).

Ainsi, ce terme conserve toujours ce côté abstrait, complexe et multidimensionnel même à l'époque actuelle. C'est pourquoi Hall (1959, 1979) et Weaver (1993) affirment que le concept de culture doit être intégré, avant de tenter de comprendre une autre culture ou encore le processus de l'interaction ou de l'adaptation interculturelles.

Oberg (1972) confirme pour sa part le lien intense entre l'être humain et la culture ; en effet, en plus d'habiter un lieu physique, l'individu vit dans un environnement culturel formé d'institutions sociales, d'idées, de croyances et d'objets fabriqués par lui. L'être humain ne naît pas avec sa culture, mais seulement avec la capacité de l'acquérir et de l'utiliser.

Aussi, certains auteurs (Adler, N., 1986 ; Hall, 1959, 1979 ; Oberg, 1972) s'entendent pour dire que la culture a une signification historique vaste et profonde et que son évolution se poursuit dans le temps à travers un processus qui dépasse la conscience de l'individu même.

En fait, la culture s'acquiert pendant la jeunesse (Adler, N., 1986 ; Oberg, 1972 ; Smalley, 1963). À cette période de la vie, il y a déjà possibilité d'observer des difficultés liées à l'apprentissage et aux ajustements culturels (Oberg, 1972 ; Smalley, 1963). Mais une fois acquise, la culture devient une façon de vivre, la manière sûre, familière et largement automatique de s'ajuster à l'environnement (Oberg, 1972).

Pour sa part, Le Vine (1982) donne encore plus de précisions sur cet aspect lorsqu'il affirme que la culture présente non seulement la forme particulière d'adaptation de la personne, mais aussi la voie distinctive par laquelle chaque nation organise sa vie. Par exemple, l'esprit familial revêt une plus grande importance dans plusieurs pays en voie de développement que dans les pays industrialisés ; les relations sont plus étroites et les responsabilités des membres les uns envers les autres beaucoup plus élevées (Argyle, 1982). Dans certains cas, cette réalité devient une nécessité absolue à leur survie.

Par ailleurs, pour Hall (1959, 1979) de même que pour Weaver (1993), bien que de nombreuses activités culturelles entreprises par l'être humain s'accomplissent hors du champ

de sa conscience, elles n'en agissent pas moins directement, profondément et de manière durable sur son comportement.

Par conséquent, chaque culture modèle l'individu à son image ; il lui devient alors difficile d'expliquer de façon satisfaisante l'intégration de tel aspect ou de telle valeur spécifique à sa culture (Adler, N., 1986 ; Hall & White, 1963 ; Weaver, 1993). En effet, il l'a apprise tout jeune, de façon inconsciente et il considère cette connaissance comme acquise (Hall & White, 1963) et universelle (Hall, 1979). En ce sens, la culture se place à la base de la loi et conditionne le comportement à un degré tel qu'il est considéré comme acquis et partagé par tous (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993).

Ainsi, la culture devient un modèle accepté et attendu par l'identité d'un groupe (Adler, P., 1975 ; Hall, 1959, 1979 ; Oberg, 1972 ; Weaver, 1993). Parce qu'il demeure en grande partie inconscient, ce schème de référence perceptif (Adler, P., 1975 ; Hall, 1979 ; Weaver, 1993) et environnemental (Adler, P., 1975) reste difficilement modifiable. Selon Adler, P. (1975), Hall (1959, 1979) et Weaver (1993), il en résulte que chaque personne perçoit ses expériences personnelles quasi invariablement à travers le prisme de l'influence des valeurs, des modes de pensée et des croyances propres à son identité culturelle. Par exemple, pour les catholiques, manger du porc est acceptable alors que chez les juifs et les musulmans, la consommation de cet animal est proscrit pour des raisons culturelles et religieuses.

Dans un autre ordre d'idées, Hall (1959) affirme que la culture consiste aussi en un vaste système de communication composé de structures de messages qui peuvent catégoriser tous les aspects, les activités et les éléments culturels. Chacune de ces composantes a une signification, une valeur de communication généralement comprise par la majorité des

membres du groupe. Ainsi, l'uniforme de la Gendarmerie royale du Canada représente un exemple vibrant du symbole canadien. De même, la vaste majorité des canadiens sait que lorsque le castor y est représenté, une pièce de monnaie vaut cinq sous.

Par ailleurs, le langage est certainement l'un des systèmes de communication les plus connus dans la culture. Véhicule par excellence de la communication interpersonnelle (Adler, N., 1986 ; Argyle, 1982 ; Hall, 1959, 1979), le langage constitue un mode de pensée (Bickley, 1982 ; Hall, 1979) qui sert d'intermédiaire dans la compréhension, car il permet à l'individu de communiquer d'un mode de communauté à un autre (Bickley, 1982). Pour ce faire, le langage utilise principalement les messages verbaux et non verbaux (Adler, N., 1986 ; Argyle, 1982 ; Hall, 1959, 1979).

La langue représente la dimension verbale de la communication (Adler, N., 1986 ; Argyle, 1982 ; Hall, 1959, 1979). Berry et al. (1992) notent que l'apprentissage et la compréhension de la culture passent par la langue, ce qui favorise tant la communication interpersonnelle que l'éducation, l'instruction ou la religion (Bickley, 1982).

Malgré son importance capitale dans la communication (Berry et al., 1992 ; Hall, 1979), la langue ne représente qu'un faible pourcentage du message (Hall, 1959, 1979) ; en effet, le reste du message, bien plus considérable, se retrouve dans la dimension non verbale (Hall, 1959, 1979). Le ton de la voix, l'expression faciale, le toucher, la proximité et la posture du corps ne sont que quelques exemples de messages typiques de la dimension non verbale (Adler, N., 1986 ; Argyle, 1982 ; Hall, 1959, 1979). Ces comportements largement véhiculés de façon inconsciente jouent pourtant un rôle primordial dans la communication des attitudes, des émotions et dans le support du discours (Argyle, 1982 ; Furnham & Bochner, 1986 ; Hall,

1959). Ils aident à donner un sens, une signification aux messages verbaux. Selon cette optique, sans ces messages non verbaux, la langue ne représente la communication que de façon incomplète (Hall, 1959, 1979). Par exemple, si une personne affirme être dérangée dans son travail et que par surcroît elle jette un regard perçant à l'intrus, il y a de fortes chances qu'elle exprime également de la colère.

Les messages verbaux et les comportements non verbaux font partie intégrante du langage (Adler, N., 1986 ; Argyle, 1982 ; Hall, 1959, 1979). La culture conditionne ce mode de communication par les schèmes de références perceptifs suivants : les croyances, les valeurs et les modes de pensée (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993). Alors, pour comprendre totalement le langage, il faut presque invariablement le situer dans son contexte historique, social et culturel (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993). Par exemple au Japon, les formules de politesse jouent un rôle important dans les relations interpersonnelles. À l'occasion, elles peuvent avoir un sens différent de celui des pays occidentaux. Ainsi, dans plusieurs entreprises, les individus agissent avec courtoisie en début de journée. Si tout va bien, ils abandonnent progressivement ce comportement de sorte qu'en fin de journée, leurs relations deviennent moins formelles. Au contraire, s'ils maintiennent des actes de politesse en cours de journée, cela peut signifier alors qu'il y a un problème interpersonnel. Cette attitude de répression de la colère provient de l'époque des samouraïs. À cette période, dominer ses émotions restait une question de survie, car un samouraï avait le droit d'exécuter quiconque lui déplaisait (Hall, 1979).

En résumé, la culture consiste en une abstraction, un tout complexe et multidimensionnel avec une signification historique vaste et profonde. Elle reste intimement liée à l'apprentissage

en bas âge. Par contre, une fois intégrée, la culture devient un mode de vie et d'adaptation. Ainsi, la culture sert de base à la loi et conditionne le comportement. Elle devient par le fait même un schème de référence perceptif composé de croyances, de valeurs et d'opinions dans une large mesure inconscientes et difficilement modifiables.

La culture repose aussi sur un vaste système de communication constitué principalement de messages verbaux et non verbaux. Les comportements non verbaux présentent la partie la plus importante du message et servent de support au langage. D'un autre point de vue, le langage et les comportements ne peuvent être compris pleinement sans les situer dans leur contexte culturel.

Ainsi, un individu appelé à vivre dans un nouvel environnement culturel en vient inévitablement à éprouver des difficultés dont la principale cause provient de la différence interculturelle (Adler, N., 1986 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986). Mais, avant de traiter plus en profondeur de ce que l'étranger, dans une nouvelle terre d'accueil, peut éprouver comme problèmes, il apparaît nécessaire d'approfondir les facteurs qui déterminent le concept de différence interculturelle.

### Différence Interculturelle

Dans cette étude, étant donné le caractère multidimensionnel de chaque culture, seuls les facteurs les plus déterminants et les plus pertinents de la différenciation interculturelle retiennent l'attention.

Pour Argyle (1982), Bickley (1982) ainsi que pour Furnham et Bochner (1982), la langue constitue sans aucun doute un facteur crucial dans la différenciation interculturelle. En effet, parce qu'essentielle dans la communication (Berry et al., 1992), la langue permet



d'apprendre et de comprendre d'autres aspects de la culture (Berry et al., 1992 ; Bickley, 1982), donc de satisfaire des besoins indispensables de la vie quotidienne. Cette dimension, lorsque mal saisie ou inconnue, trouble donc rapidement l'individu.

Par ailleurs, d'autres éléments comme la religion, le climat et l'écologie permettent de faire une distinction entre deux cultures (Furnham & Bochner, 1982). Malgré tout, il demeure difficile, voire complexe d'en établir l'importance.

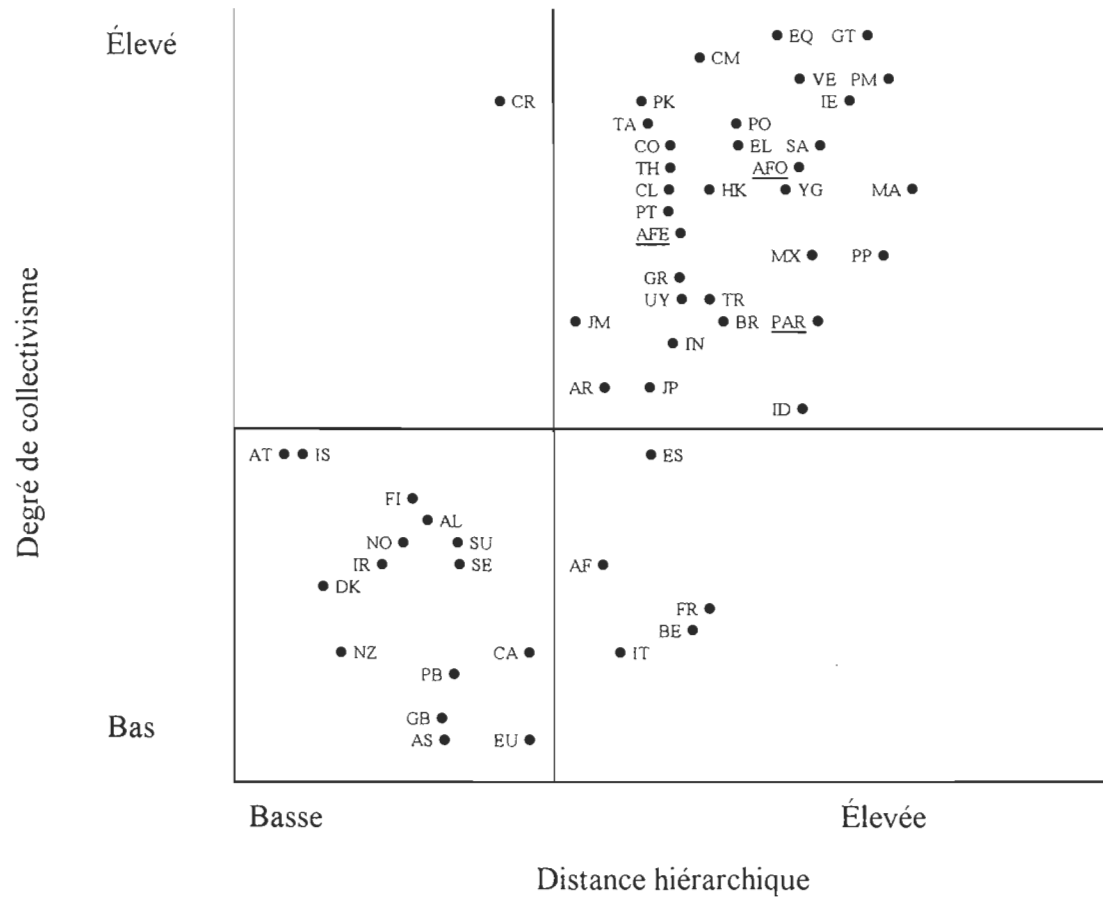
Selon Furnham et Bochner (1982), la culture en elle-même comporte un certain nombre de subtilités par le côté multifactoriel des sociétés. Elles peuvent présenter des ressemblances essentielles pour une dimension comme la langue, alors qu'elles restent très différentes par d'autres aspects tels le climat ou l'écologie, comme c'est le cas en Espagne et en Argentine. Parce qu'il est difficile de jauger l'importance de chacun de ces éléments et qu'ils sont étroitement imbriqués (Hall, 1959), il devient alors difficile d'établir une différenciation claire. D'autres éléments s'ajoutent à ces difficultés. Par exemple, une même culture regroupe en général de grandes différences individuelles (Furnham & Bochner, 1982 ; Triandis, Brislin & Hui, 1988). De plus, certains pays comme le Canada ou encore l'Inde ont une identité multiculturelle très accentuée. De même, l'échantillon de la présente recherche possède des caractéristiques particulièrement multiethniques. Pour toutes ces raisons, un système permettant de visionner l'ensemble des facteurs à la base de la différence culturelle s'impose. Dans cette optique, les modèles de Hall (1979) et de Hofstede (1980, 1983) semblent intéressants.

Le système simple et compréhensible de Hall (1979) départage principalement les individus en deux catégories, soit le haut contexte culturel et le bas contexte culturel. Par sa caractéristique unidimensionnelle, il se base essentiellement sur la communication.

De son côté, le modèle de Hofstede (1980, 1983), complémentaire à celui de Hall (1979), apparaît encore plus complet et précis. L'étude de Hofstede (1980, 1983), l'une des sources les plus citées de la littérature interculturelle (Berry et al., 1992) consiste effectivement en un rapport couvrant plus de 50 pays et trois régions. Ce modèle possède l'avantage d'être multidimensionnel<sup>1</sup> (Gudykunst & Nishida, 1986) et montre l'importance des différences de divers systèmes de valeur ayant un lien direct avec les difficultés vécues par un immigré (Furnham & Bochner, 1986). Sous la dimension de l'individualisme par rapport au collectivisme et à la distance hiérarchique, cette cartographie des pays (voir Figure 1) rend opérationnelle la variabilité culturelle et permet d'examiner les comportements associés aux relations interpersonnelles (Gudykunst & Nishida, 1986).

---

<sup>1</sup>Par souci de concision et de clarté, la présente étude prête attention exclusivement à deux des quatre dimensions prédominantes du rapport de Hofstede (1980, 1983).



Légende					
PAYS	DK- Danemark	IE- Indonésie	PM- Panama	RÉGIONS :	
AF- Afrique du Sud	EL- El Salvador	IN- Iran	PO- Pérou	<u>AFE-</u> Afrique de l'Est	
AL- Allemagne	EQ- Équateur	IR- Irlande	PP- Philippines	(Kenya, Éthiopie, Zambie)	
AR- Argentine	ES- Espagne	IS- Israël	PT- Portugal	<u>AFO-</u> Afrique de l'Ouest (Nigeria, Ghana, Sierra Leone)	
AS- Australie	EU- États-Unis	IT- Italie	SA- Singapour	<u>PAR-</u> Pays arabes (Égypte, Liban, Koweït, Irak, Arabie Saoudite, ÉAU)	
AT- Autriche	FI- Finlande	JM- Jamaïque	SE- Suède		
BE- Belgique	FR- France	JP- Japon	SU- Suisse		
BR- Brésil	GB- Grande-Bretagne	MA- Malaisie	TA- Taïwan		
CA- Canada	GR- Grèce	MX- Mexique	TH- Thaïlande		
CL- Chili	GT- Guatemala	NO- Norvège	TR- Turquie		
CM- Colombie	HK- Hong Kong <sup>1</sup>	NZ- Nouvelle-Zélande	UY- Uruguay		
CO- Corée Sud	ID- Inde	PB- Pays-bas	VE- Venezuela		
CR- Costa Rica		PK- Pakistan	YG- Yougoslavie		

Figure 1. Différences culturelles relatives au collectivisme et à la distance hiérarchique (Hofstede, 1980, 1983).

<sup>1</sup>Cet ancien territoire britannique fait maintenant partie intégrante de la Chine.

Malgré les différences dans le vocabulaire utilisé, les modèles de Hall (1979) et de Hofstede (1980, 1983) illustrent les extrêmes dans le domaine de la différence interculturelle<sup>1</sup> selon le même concept.

### Collectivisme et Individualisme

Description. Chez les collectivistes, l'identification au groupe, la conformité, la coopération et l'établissement de relations harmonieuses sont des composantes culturelles essentielles. Cet état des choses est relié au phénomène de la pauvreté, plus fréquent au sein de ces communautés, qui nécessite un plus haut degré de solidarité afin de combler les besoins existentiels et parfois même afin de survivre.

Par le fait même, les gens liés à un haut contexte culturel où collectivistes<sup>2</sup> (Hall, 1979), vivent habituellement dans des communautés homogènes et rurales (Hall, 1979 ; Weaver, 1993) et proviennent le plus souvent de pays pauvres et traditionnels (Hofstede, 1980). Par exemple, les pays de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique du Sud développent fréquemment le collectivisme (Hofstede, 1980, 1983 ; Triandis et al., 1988).

Pour les individualistes, l'affirmation de soi, la liberté, la compétitivité et la productivité représentent quelques-uns des éléments culturels les plus importants. En effet, en général, grâce à leur plus grande richesse, ces gens ne dépendent pas autant les uns des autres pour subvenir à leurs besoins personnels. Par conséquent, un plus haut degré d'individualisme leur est possible.

---

<sup>1</sup>Il importe de garder à l'esprit que ces différences interculturelles sont des généralités créées dans le but de simplifier la compréhension des idées et non pour véhiculer des opinions stéréotypées pouvant porter préjudice à une culture quelconque.

<sup>2</sup>Ces deux termes sont synonymes

Aussi, les individualistes ou personnes identifiées à un bas contexte culturel<sup>1</sup> (Hall, 1979) habitent régulièrement les zones urbaines (Hall, 1979 ; Weaver, 1993) et proviennent le plus fréquemment de pays riches et industrialisés (Hofstede, 1980). La plupart des pays de l'Europe du Nord, de l'Ouest et de l'Amérique du Nord démontrent de l'individualisme. (Hofstede, 1980, 1983 ; Triandis et al., 1988).

Le collectivisme qui favorise la subordination des besoins personnels à ceux reliés au groupe et l'individualisme qui privilégie davantage les buts individuels (Adler, N., 1986 ; Hofstede, 1980, 1983 ; Triandis et al., 1988) se répercutent sur plusieurs aspects psychologiques de la personne. Ces éléments correspondent à l'identité, aux valeurs, aux attitudes et aux comportements.

Identité. Dans les cultures collectivistes, les liens sociaux serrés et l'identification au groupe priment (Adler, N., 1986 ; Hofstede, 1980, 1983 ; Triandis et al., 1988). Les normes et les rôles déterminent largement les comportements à travers la tradition. L'interaction entre les membres du groupe et l'influence d'un leader présentent alors une grande importance (Triandis et al., 1988).

Dans les cultures individualistes, l'identité reste distincte du groupe (Triandis et al., 1988). Les liens sociaux demeurent faiblement intégrés et les individus pensent en premier lieu à eux-même et aux membres de leur famille. (Adler, N., 1986 ; Hofstede, 1980, 1983).

Valeurs. L'harmonie, la sauvegarde de l'honneur, la piété filiale, la modestie, la conformité, la modération, l'économie et l'égalité dans la distribution des biens et dans la

---

<sup>1</sup>Ces deux termes sont synonymes.

satisfaction des besoins des autres représentent les valeurs les plus dominantes dans les sociétés collectivistes (Hofstede, 1980 ; Triandis et al., 1988).

Chez les individualistes, la liberté, l'honnêteté, la reconnaissance sociale, l'affirmation de soi, le confort, le principe du plaisir et l'équité dans la satisfaction des besoins et dans la distribution des biens correspondent aux valeurs essentielles. (Hofstede, 1980 ; Triandis et al., 1988).

Pour les collectivistes, l'âge, le sexe, le nom de famille, etc. incarnent les valeurs cruciales pour déterminer le statut d'une personne. Au contraire, la réalisation et la réussite personnelle ont une plus grande importance aux yeux des individualistes (Triandis et al., 1988).

Attitudes. Par ailleurs, selon Triandis et al. (1988), les collectivistes ont une attitude très positive envers le réseau familial. Ils éprouvent aussi des sentiments très intenses envers les gens de leur communauté. Sur le plan de la culture individualiste, cette attitude envers les pairs et la famille varie grandement et il existe même plusieurs endroits où elle peut présenter un caractère négatif. Par exemple au Québec, la belle-mère a parfois mauvaise réputation parce qu'elle est à l'occasion perçue comme une intruse dans la vie du couple.

Les collectivistes peuvent admettre un certain degré de compétition entre les groupes. Par contre, dans une situation à l'intérieur d'un groupe, la compétition apparaît intolérable et la coopération devient plutôt fortement encouragée. Les individualistes, au contraire, tolèrent la compétition à tous les niveaux quoiqu'elle puisse être déguisée lors de situations engageant les confrères de travail.

Les collectivistes possèdent un faible instinct grégaire lorsque vient le temps de joindre un nouveau groupe ou au moment de rencontrer quelqu'un pour la première fois. Dans ces circonstances, ils se comportent de façon plutôt formelle et rigide. Par contre, une fois la connaissance établie et le nouveau membre considéré comme faisant partie intégrante du groupe, ils deviennent extrêmement ouverts dans leurs relations. Inversement, les individualistes peuvent très facilement commencer une conversation avec un étranger ou interagir avec un groupe inconnu. Pourtant, cet enthousiasme des premiers stades de la relation peut changer rapidement lorsque la relation devient trop intime.

Le collectiviste ressent un besoin élevé de préserver l'harmonie. La confrontation semble taboue et sauver la face apparaît primordial (Adler, N., 1986 ; Triandis et al., 1988). Bien que les problèmes existent, il a tendance à les ignorer ou à les atténuer (Triandis et al., 1988). Aussi, selon Hall (1979), les individus dotés d'un haut contexte culturel se montrent en général introvertis et adoptent un mode d'interaction verbal indirect. Par contre, lorsque l'étendue et l'intensité du désagrément atteint une limite intolérable, le masquage des émotions disparaît et une violente dispute peut s'ensuivre (Triandis et al., 1988).

Dans les cultures individualistes, la confrontation devient acceptable pour alléger l'atmosphère. En fait, les individualistes sont encouragés à communiquer dans le but d'améliorer leurs relations même s'ils éprouvent un désaccord profond (Triandis et al., 1988). Parce qu'ils mettent davantage l'accent sur le respect de soi (Adler, N., 1986), les gens provenant d'un bas contexte culturel paraissent verbalement plus confiants et plus directs (Hall, 1979).

Comportements. Selon Adler, N. (1986), Hall (1979) et Hofstede (1980, 1983), dans les sociétés collectivistes, les gens naissent dans des familles ou des clans qui les protègent en échange de leur loyauté. Dans les organisations individualistes, chaque individu prend soin de lui-même et de sa famille immédiate.

Par ailleurs, chez les collectivistes, les relations interpersonnelles sont généralement détendues et intimes à l'intérieur du clan. Par contre, parce que les étrangers sont perçus comme possédant des caractéristiques très différentes, les relations hors du clan se caractérisent par une plus grande distance sociale. Chez les individualistes, ces mêmes tendances se manifestent; elles sont cependant atténuées à tous les niveaux (Triandis et al., 1988).

Chez les collectivistes, les comportements sociaux paraissent involontaires - faire ce que le clan exige - intensifs à long terme et ne se manifestent le plus souvent qu'à l'intérieur de la tribu ; chez les individualistes qui possèdent plusieurs sous-groupes, les habitudes sociales semblent moins intensives, volontaires, à court terme et demandent moins d'engagement et de responsabilité envers quiconque (Triandis et al., 1988).

Enfin, chez les collectivistes, le besoin d'affiliation apparaît plus fort et se manifeste d'abord dans la relation socio-émotionnelle (Triandis et al., 1988). Au contraire, chez les individualistes, les personnes se soucient prioritairement de la tâche à accomplir et consultent peu (Triandis et al., 1988).

Dans un autre ordre d'idées, le modèle de Hofstede (1980, 1983) touche d'autres dimensions que l'individualisme par rapport au collectivisme ; la distance hiérarchique représente l'une d'elles.



### Distance Hiérarchique

Bien que la distance hiérarchique diffère dans sa composition intrinsèque par rapport à la dimension individualisme-collectivisme, Hofstede (1980, 1983) observe en général une corrélation positive de ces deux composantes. Aussi, cette relation semble en lien direct avec la richesse nationale. Par conséquent, plus un pays sera riche, plus la probabilité de se caractériser par les dimensions de l'individualisme et de la basse distance hiérarchique sera grande. Inversement, les pays en développement associent plus souvent le collectivisme à une grande distance hiérarchique.

Par ailleurs, selon Adler, N. (1986) et Hofstede (1980, 1983), la distance hiérarchique mesure le degré d'acceptation de l'inégalité, chez les gens, dans les rapports de pouvoir avec les représentants de la supériorité hiérarchique. Pour Hofstede (1980, 1983), bien que les inégalités existent à l'intérieur de toutes les cultures, le degré de tolérance de cette différence semble varier d'une culture à l'autre.

C'est ainsi que les collectivistes placent le plus souvent l'accent sur le respect des rapports hiérarchiques et remettent davantage le pouvoir aux mains de l'autorité (Hofstede, 1980). Aussi, dans les pays où règne une grande distance hiérarchique, les supérieurs et les subordonnés perçoivent davantage le fait de contourner l'autorité en place comme une insubordination (Adler, N., 1986). Enfin, dans ces dernières régions, il arrive plus fréquemment qu'un patron puisse sortir indemne d'un abus de pouvoir (Triandis et al., 1988)

À l'opposé, dans les cultures individualistes, la balance du pouvoir est davantage répartie car les membres qui possèdent cette caractéristique culturelle valorisent le plus souvent les rapports d'égalité (Hofstede, 1980). Par contre, dans les régions à distance

hiérarchique minime, le non-respect des ordres semble plus fréquent et mieux accepté (Adler, N., 1986). Par conséquent, il apparaît plus rarement qu'une personne en autorité puisse se libérer d'une relation abusive, d'avec un subordonné (Triandis et al., 1988).

En fait, dans les cultures individualistes, il est de bon aloi que les détenteurs du pouvoir essaient de manifester moins de puissance qu'ils n'en possèdent en réalité. En raison de la perception souvent négative d'une supervision ferme, il arrive occasionnellement qu'un supérieur consulte ses subalternes lors de la prise de décision (Hofstede, 1980).

Au sein des cultures appuyant plus traditionnellement une grande distance hiérarchique, paraître aussi puissant que possible et superviser de manière ferme, autocratique et paternaliste est plutôt bien vu (Hofstede, 1980).

Selon Triandis et al. (1988), cette apparente coutume dans le mode des relations hiérarchiques semble également s'étendre à d'autres types de liens sociaux. Ainsi, dans les sociétés collectivistes en général, les individus éprouvent plus de confort et ont une attitude plus positive dans les relations de type vertical que dans les relations basées sur l'égalité. Par exemple, à Hong Kong, les relations père-fils sont souvent étroites et intimes.

Au contraire, dans les cultures individualistes, il est plus habituel que les personnes se sentent ambivalentes dans leurs relations face à l'autorité. En fait, elles présentent une attitude davantage positive et se sentent plus confortables dans des relations de type horizontal comme par exemple les relations adolescent-adolescent ou épouse avec une autre épouse des sociétés occidentales (Triandis et al., 1988).

### Incompréhension Interculturelle

Comme il a été mentionné auparavant, certaines difficultés peuvent provenir de cette distinction entre deux cultures. Aussi, selon Adler, N. (1986), Furnham et Bochner (1982, 1986), plus la distance culturelle est grande entre la culture d'origine et la culture d'accueil, plus il y a de risques que l'étranger nouvellement arrivé éprouve des problèmes dans le domaine de la communication interculturelle.

En effet, si un québécois francophone doit parler en anglais, il peut à l'occasion puiser dans le contexte de sa propre culture, car plusieurs mots apparaissent similaires dans les deux langues. Par exemple, s'il prononce le mot culture avec un minimum acceptable d'intonation anglaise, il réussira probablement à communiquer efficacement. Par contre, pour un asiatique il en va tout autrement, car la distance culturelle est trop grande. Il n'existe pratiquement aucun mot qui se retrouve à la fois dans ces deux langues ; l'alphabet de l'une n'a aucun équivalent dans l'autre.

Même dans le cas où l'immigré possède une connaissance relativement bonne de l'anglais, de nombreuses difficultés dues à la communication interculturelle peuvent encore survenir.

Ainsi, il peut à l'occasion éprouver des problèmes de compréhension quant à l'accent, aux dialectes ou aux expressions locales. La situation inverse est aussi possible. Citons par exemple, un immigré nouvellement arrivé d'une région rurale chinoise, ayant une certaine connaissance de l'anglais. Il lit en première page d'un journal anglophone : La Merveille fait

un tour du chapeau dans une partie contre les Canucks.<sup>1</sup> Il y a de bonnes chances qu'il trouve ce titre incompréhensible et bizarre puisqu'il ne connaît probablement pas le contexte historique, social et culturel de cette expression. Cet exemple illustre bien que la traduction d'une langue s'avère une tâche complexe, parfois très difficile (Argyle, 1982 ; Bickley, 1982 ; Hall, 1979).

En fait, la traduction littérale est souvent inadéquate car elle ne représente qu'une substitution imparfaite (Bickley, 1982 ; Hall, 1979) ; un mot peut avoir plusieurs significations (Argyle, 1982). Par exemple, le verbe anglais « to be », combiné à l'une de ses dix particules, peut exprimer jusqu'à 400 idées différentes<sup>2</sup> (Quénelle & Hourquin, 1987). De là l'importance de connaître le contexte culturel pour effectuer une traduction adéquate (Adler, N., 1986 ; Bickley, 1982 ; Hall, 1979).

Si l'ignorance du contexte historique, social et culturel peut à l'occasion provoquer des situations comiques ou loufoques, d'autres événements peuvent devenir beaucoup plus sérieux comme ce fut le cas lors d'un banquet tenu au Canada en l'honneur d'une délégation chinoise dans le but de conclure un pacte d'affaires (Adler, N., 1986). Malgré une planification soignée du menu, un excellent service de traduction et une manifestation habituelle des courtoisies canadiennes, la cérémonie s'est avérée un échec complet.

---

<sup>1</sup>« The Great One scored a hat trick in the game against the Canucks ». Cette expression signifie que le joueur vedette, Wayne Gretzky, a compté trois buts dans une partie de hockey contre les Canucks de Vancouver.

<sup>2</sup>Voici quelques exemples suivis de la traduction en français : *Be off with you!* Pour allez-vous-en, *Be up in a minute* pour il sera en haut dans une minute. ou encore *I want to be in at the finish* pour je veux aller jusqu'au bout.

L'analyse minutieuse de la situation a révélé un problème de communication interculturelle.

Parce que deux individus tenaient les rôles de dirigeants canadiens, cela a provoqué un effet de confusion et d'ambiguïté dans le mode de pensée des représentants chinois dont la coutume est d'attribuer cette responsabilité à un seul individu.

De plus, le fait que les chefs canadiens étaient moins âgés que ceux de la délégation chinoise fut interprété comme un affront direct au statut de ces derniers. En effet, contrairement aux canadiens qui sont de nature individualiste et qui accordent peu d'importance à la distance hiérarchique, les valeurs des Chinois liées à la collectivité et à une distance hiérarchique élevée les amènent à donner beaucoup d'importance à l'âge de leurs homonymes.

Par ailleurs, les canadiens ont perçu le départ abrupt de leurs invités comme une offense. Pourtant, dans les coutumes chinoises, se retirer tôt est un comportement correct qui ne pose aucun problème.

Toutes ces incompréhensions, ces confusions, ces complexités, ces ambiguïtés, ces mauvaises perceptions et interprétations des connaissances, des valeurs, des attitudes, des modes de pensée et des comportements de l'autre culture en viennent forcément à entraîner des problèmes de communication interculturelle.

En effet, parce que le langage et la différence interculturelle provoquent souvent des situations incongrues et ambiguës pour l'étranger (Argyle, 1982 ; Cort & King, 1979 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Weaver, 1993), ce sentiment d'inconfort, de confusion, de désorientation (Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Weaver, 1993) peut mener à l'anxiété,

à la dépression, à l'humiliation, à l'embarras (Furnham & Bochner, 1982, 1986) à la frustration et à l'hostilité interpersonnelle (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben & Kealy, 1979).

Dans le cas où l'immigré ne peut subvenir à ses besoins quotidiens sans l'aide de gens dotés d'une culture différente de la sienne, ce genre de problème risque d'être décuplé (Adler, N., 1986 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986).

Si cette incompréhension interculturelle perdure, elle peut engendrer rapidement un cercle vicieux et aboutir à plus ou moins long terme à un bris de la communication interculturelle (Argyle, 1982 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Weaver, 1993) et à une crise d'identité (Weaver, 1993).

Parce que sa culture correspond à une façon de vivre (Oberg, 1972) et à un mode particulier d'adaptation (Le Vine, 1982) qui ne sont désormais plus adéquats dans le pays hôte, l'immigré doit généralement passer par divers stades d'ajustements avant de surmonter ces difficultés et d'atteindre une adaptation interculturelle plus satisfaisante. C'est, entre autres choses, ce dont il est question dans la prochaine section. Mais auparavant, il est nécessaire de se pencher sur le concept de l'adaptation interculturelle.

### Adaptation Interculturelle

Le terme « adaptation interculturelle », au sens général, est un élément omniprésent dans nombre de disciplines, telles l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la biologie et la recherche interculturelle. Selon le champ de spécialisation qui s'y intéresse, il existe donc plusieurs appellations pour ce terme. Aucune définition de l'adaptation interculturelle ne fait l'unanimité. Le terme lui-même, adaptation interculturelle, apparaît interchangeable pour

certain auteurs (Juffer, 1983, 1993) qui lui substituent, ajustement culturel ou ajustement interculturel, sans nuancer leurs propos, alors que d'autres (Adler, P., 1972, 1975 ; Foster, 1962 ; Hall, 1959 ; Oberg, 1960, 1972) utilisent plutôt une terminologie différente pour y référer.<sup>1</sup>

Malgré les différences dans les définitions liées d'une façon ou d'une autre à l'adaptation, on peut dire de façon générale qu'il s'agit d'un processus de changement d'attitudes et de comportements en réponse aux nouveaux stimuli (Klein, 1979). Aussi, de manière un peu plus précise, Ruben et Kealey (1977) parviennent à cerner trois concepts principaux qui regroupent l'ensemble des définitions rattachées à l'adaptation, soit : l'adaptation liée à la dynamique du choc culturel, celle qui met l'accent sur le processus de l'ajustement psychologique et enfin celle qui se définit sur le plan de l'efficacité.

En termes plus opérationnels, Ruben, Askling et Kealy (1977) résument ces trois variantes idéologiques comme suit :

le choc culturel met en évidence la manière dont la personne vit, comment elle réagit aux cycles psychologiques, physiologiques et aux fluctuations dans sa vie professionnelle associés aux premiers mois d'ajustement dans le nouvel environnement. L'ajustement psychologique traite du degré de confort, de la satisfaction personnelle et de l'acceptation obtenus une fois stabilisées les perturbations dues au choc culturel. Enfin, la mesure dans laquelle la présence de l'individu dans la culture est confortable, satisfaisante personnellement ou productive dans ses interactions avec les autres se rattache au concept de l'efficacité (traduction libre, p. 91).

Partant de ces courts résumés, Juffer (1993) en vient à la conclusion que bien que ces définitions apparaissent distinctes, elles semblent également hautement interreliées. Sur la base

---

<sup>1</sup>Les termes, ajustement ou adaptation au choc culturel et ajustement ou adaptation interculturelle, sont considérés synonymes dans la présente recherche.

de cette affirmation, il émet l'hypothèse que ces différents processus agissent les uns sur les autres. Il invoque par exemple que la satisfaction psychologique sera probablement associée à un degré plus élevé d'efficacité interculturelle. Juffer (1993) va même plus loin dans ses réflexions en affirmant que l'accomplissement de chacun de ces processus est généralement hiérarchique par nature. En effet :

tant que la plupart des symptômes du choc culturel ne sont pas allégés, il est invraisemblable d'atteindre la satisfaction psychologique dans la nouvelle culture. De même, tant et aussi longtemps qu'un haut degré de satisfaction psychologique et personnelle n'est pas obtenu, il apparaît improbable de réaliser un haut niveau d'efficacité interculturelle. (traduction libre, p. 204).

En accord avec cet auteur, il semble qu'il soit difficile et complexe de passer à travers les étapes du processus de l'adaptation interculturelle. Pour cette raison et parce que le choc culturel est fréquemment le premier symptôme à apparaître, s'y attaquer devrait être un préalable à l'apprentissage interculturel.

C'est pourquoi la présente étude se limite principalement à analyser et à comprendre la dynamique du choc culturel et, à un degré moindre, à s'intéresser au processus de l'ajustement psychologique dans l'adaptation interculturelle.

Dans le but de clarifier le phénomène de l'adaptation au choc culturel, les pages suivantes en exposent le concept, le processus, les symptômes et les stades d'ajustement ainsi que les facteurs susceptibles d'entraver ou de favoriser son évolution.

### Choc Culturel

Weaver (1993) indique que le terme « choc culturel », inventé par Cora Dubois en 1951, apparaît dans la littérature interculturelle pour la première fois lorsque l'anthropologue Kalvero Oberg (1960) l'utilise pour décrire les problèmes d'ajustement des américains qui



travaillent dans des centres de santé au Brésil. Il définit alors ce concept comme une maladie professionnelle provoquée par l'anxiété résultant de la perte de tous les signes et symboles familiers propres aux relations sociales et qui afflige les travailleurs à l'étranger.

À cette époque, Oberg (1960) perçoit le choc culturel comme une affection spécifique avec ses propres symptômes et ses cures. Pourtant, depuis les 30 dernières années, ce terme fait partie intégrante du jargon international et est couramment utilisé pour décrire presque tous les inconforts émotionnels et physiques vécus par ceux qui doivent s'ajuster à un nouvel environnement culturel. Depuis cette première définition, plusieurs approches conceptuelles ont été proposées. Ainsi, en dehors de l'anthropologie, il existe des définitions propres à des domaines aussi variés que ceux de la sociologie, de la psychologie, de la psychiatrie, de la médecine et de l'éducation. Malgré le fait que le terme choc culturel soit librement appliqué à toute forme d'ajustement d'un immigrant, Nagler (1977), à travers l'examen de la littérature scientifique, a fait ressortir que :

d'un avis général, le choc culturel est une réaction qui se manifeste en réponse au changement culturel et qui inclut une combinaison de composantes à la fois affectives et cognitives pour produire un stress extraordinaire sur l'individu migrant, ce stress ayant comme source la frustration vécue face à la nouvelle culture (traduction libre, p. 35).

Pour les besoins de cette recherche, l'étude du concept de l'adaptation au choc culturel se réfère aux auteurs parmi les plus intéressés au phénomène, entre autres Adler, N. (1986), Adler, P. (1972, 1975), Brislin (1981), Foster (1962), Furnham et Bochner (1986), Hall (1959), Oberg (1960, 1972), Rhinesmith et Hoopes (1972) de même que Smalley (1963), Torbiörn (1982) et Weaver (1993).

## Définitions

Adler. P. (1972) utilise ce terme pour expliquer les frustrations initiales éprouvées par un individu lors d'un début de séjour à l'étranger. Il définit alors le choc culturel comme un ensemble de mécanismes sociaux et psychologiques activés par une expérience intense vécue à l'intérieur d'un contexte culturel différent. Quelques années plus tard, cet auteur (Adler, P., 1975) enrichit sa définition en associant ce phénomène à une série de réactions émotionnelles dues à la perte des renforcements perceptifs de la culture d'origine, à la venue de nouveaux stimuli culturels qui ont peu ou pas de signification et à l'incompréhension d'expériences de toutes sortes.

D'autres auteurs utilisent sensiblement les mêmes termes pour décrire ce processus mais nuancent leurs propos selon leurs champs d'intérêt. Ainsi, Brislin (1981) de même que Rhinesmith et Hoopes (1972) perçoivent le choc culturel en référence à la perte de la sécurité causée par la suppression des situations familières. Pour Brislin (1981), l'origine du choc culturel est due au fait que l'individu doive réagir aux impondérables du climat, de l'habitation, du transport, de la nourriture et des normes sociales. De leur côté, Rhinesmith et Hoopes (1972) parlent d'expériences frustrantes et irritantes dues à de fréquents comportements qui entrent en conflit avec un nouveau style de vie. Ils ajoutent que l'incertitude et l'ambiguïté continues quant à la façon d'agir et de réagir causent infailliblement un très grand malaise. Hall (1959), quant à lui, émet des propos assez semblables : il décrit ce processus comme la déformation ou le remplacement de la plupart des habitudes déjà acquises par de nouvelles jusque là inconnues. Pour lui, nombre d'événements reliés à la communication non verbale propre à chaque culture explique l'apparition de ce

phénomène. Entre autres, il note l'utilisation de l'espace interpersonnel lors d'une conversation. Enfin, tout comme les auteurs précédents, il perçoit globalement l'environnement et les situations nouvelles comme la cause du choc culturel.

Quant à Foster (1962), Oberg (1960, 1972) et Smalley (1963), ils s'entendent pour définir le choc culturel comme le résultat de l'anxiété face à la perte de tous les signes et symboles familiers nécessaires aux relations sociales. Ces signes et symboles incluent les multiples façons de s'orienter dans les situations de la vie quotidienne, par exemple : quand serrer une main et quoi dire lors d'une rencontre, quand et comment donner les pourboires, quand accepter ou refuser une invitation, quand prendre au sérieux une affirmation. Ces signes qui peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes font partie de la culture, sont véhiculés inconsciemment par l'individu et contribuent à le rassurer dans ses activités de tous les jours.

Par ailleurs, Smalley (1963) va plus loin et utilise le terme « choc du langage » pour souligner l'importance de cet élément dans l'apparition du choc culturel. En effet, il considère le langage comme le plus important médium de communication où le plus grand nombre de signes liés aux relations interpersonnelles se contredisent. Pour ces raisons, il perçoit le problème du langage comme étant au coeur du choc culturel. De même, il considère qu'apprendre une nouvelle langue est un exercice périlleux à un point tel qu'il peut causer un choc culturel particulièrement aigu.

Dans l'ensemble, les définitions précédentes du phénomène du choc culturel convergent et se complètent. Afin d'expliquer les causes de l'apparition du choc culturel, Adler, P. (1975) parle de la perte de la perception de ce qui est familier dans la culture d'origine et de

l'irruption de nouveaux stimuli difficilement compréhensibles. Brislin (1981), Hall (1959) ainsi que Rhinesmith et Hoopes (1972) précisent pour leur part que l'environnement et les situations nouvelles en sont les causes. Hall (1959) insiste sur l'importance de la communication non verbale comme facteur de causalité. D'un autre côté, Foster (1962), Oberg (1960, 1972) et Smalley (1963) mettent davantage l'accent sur la communication verbale pour expliquer la naissance du processus. Smalley (1963) est celui qui se distingue le plus de Hall (1959) en soulignant l'apprentissage d'une nouvelle langue comme la source principale du choc culturel.

Somme toute, l'ensemble de ces causes peut se regrouper sous l'appellation « communication interculturelle » comme l'ont fait certains autres auteurs. Ainsi, selon Brein et David (1971), la communication interculturelle peut être conçue en termes de communication verbale, non verbale et d'interrelations complexes relatives à l'environnement et aux situations ayant un rôle non négligeable. D'autres auteurs contribuent à mieux percevoir la relation du processus du choc culturel avec la communication interculturelle. Pour eux, ce phénomène survient quand la communication entre des interlocuteurs de cultures différentes est interrompue en raison de la dissonance ou de la disjonction de leurs structures cognitives.

Évidemment, lorsqu'un immigré est confronté à l'incompréhension, à des difficultés de communication interculturelle, et ce particulièrement en ce qui a trait à la langue et aux différences interculturelles, il est forcément appelé à vivre toute une gamme d'émotions qui peuvent se présenter sous forme de symptômes physiques et psychologiques divers.

## Symptômes

Les symptômes associés au choc culturel sont envahissants et varient en intensité, en durée et en sévérité chez les individus nouvellement immigrés. Malgré le fait que la plupart expérimentent certains de ces désagréments (Brislin, 1981), il est aussi possible que ces symptômes ne soient pas tous présents chez un même individu (Juffer, 1983). En effet, tous ne sont pas confrontés à ces problèmes et parmi ceux qui le sont, certains sont appelés à les vivre plus intensément alors que d'autres les surmontent plus facilement. À prime abord, on peut aisément supposer que plus l'immigré provient d'une culture différente de la culture hôte, plus la gravité, la quantité et la durée des symptômes risquent d'être élevées (Furnham & Bochner, 1982). D'autres facteurs liés aux conditions d'immigration, à la discrimination raciale, aux désordres mentaux, aux troubles de la personnalité et à certaines variables démographiques peuvent aussi influencer ce phénomène. Il en est question dans une partie subséquente.

Par ailleurs, en ce qui concerne la description des symptômes liés au choc culturel, il est aisé de percevoir, malgré quelques variantes que l'ensemble des auteurs arrivent à un consensus.

Adler, P. (1972, 1975) décrit les symptômes dus au choc culturel comme le reflet de tout ce qui évolue de l'irritabilité modérée à la panique et à la crise. L'individu qui vit le phénomène du choc culturel peut démontrer des sentiments d'étrangeté, de colère, d'indécision, de frustration, de tristesse, de mélancolie et réagir comme s'il était malade. Il peut également éprouver des sentiments de solitude et de nostalgie. Il considère alors son

entourage d'un oeil méfiant et alterne d'un sentiment de colère, parce qu'il se sent incompris, à un d'apitoiement sur son sort.

Par contre, lorsque la différence culturelle, facteur déterminant, devient manifeste aux yeux de l'individu, celui-ci commence à se sentir mal à l'aise. Il exprime alors son anxiété, sa nervosité et son insécurité à travers nombre de mécanismes de défense comme la répression, la régression, l'isolation et le rejet. Aussi, lorsqu'il devient évident que les expériences nouvelles lui sont étrangères, l'individu peut se sentir assailli par des sentiments d'impuissance et présenter toutes sortes de symptômes comme la crainte d'être trompé, contaminé, blessé, injurié ou même méprisé.

D'autres auteurs comme Brislin (1981), Foster (1962), Oberg (1960, 1972) et Smalley (1963) mentionnent aussi ces sentiments d'anxiété, de crainte et de peur, mais en des termes légèrement différents.

Ces manifestations d'inquiétude peuvent s'exprimer par une préoccupation excessive pour la propreté corporelle, la salubrité de l'eau, la nourriture, etc. Certaines personnes peuvent aussi devenir irritables à la moindre provocation. Elles peuvent interpréter les offres d'aide des gens du pays hôte comme une critique sévère et en venir à avoir peur d'être dupées. D'autres peuvent développer des sentiments négatifs envers le pays d'accueil au point de même refuser d'en apprendre la langue. Elles en viennent à éprouver un fort désir de ne fréquenter que les membres de leur propre nationalité (Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) ou encore s'en abstiennent et s'isolent davantage de peur qu'un des leurs perçoive leur état (Brislin, 1981).

Au surplus, Brislin (1981) note chez le nouvel arrivant une diminution de l'imagination, de la spontanéité et de la flexibilité à un niveau tel que la qualité de son travail en est affectée. Avoir à constamment se débattre dans des situations non familières pousse presque tous les nouveaux arrivants à douter de leur compétence. Selon cet auteur, le manque de confiance en soi serait le principal symptôme. Ce doute est d'autant plus fort que l'individu peut observer les enfants du pays hôte se comporter d'une façon plus efficace que lui (Brislin, 1981 ; Smalley, 1963). Aussi, selon Brislin (1981), cette continuelle nécessité de tâtonner dans l'adoption de nouveaux comportements plus efficaces pour répondre à ses besoins amène l'individu à se sentir fatigué, bouleversé et frustré.

Les individus qui se retrouvent seuls en terre étrangère peuvent également trouver difficile de communiquer leurs émotions ; surtout ceux venant de continents où la honte, la pudeur et la fierté revêtent une signification importante (Brislin, 1981 ; Habimana & Cazabon, sous presse). En conséquence, avouer vivre des difficultés peut être perçu par certains d'entre eux comme un signe de faiblesse (Brislin, 1981 ; Juffer, 1983 ; Sodjakusumah, 1994).

Par ailleurs Rhinesmith et Hoopes (1972) ont le mérite d'avoir conceptualisé sous forme de modèles une part importante de ces symptômes. Ils ont en effet établi trois styles ou stratégies différentes en réponse à l'inconfort provoqué par le choc culturel : la fuite, la dépendance et la lutte. Ces manières d'interagir avec le nouvel environnement sont typiques de réactions mal adaptées, et dans chaque cas, elles reflètent l'inhibition de la personne face à sa capacité de fonctionner pleinement dans une nouvelle culture.

Selon ces auteurs, quand un individu répond par la fuite aux situations nouvelles, il rejette les gens et les composantes du milieu à la source de son inconfort et renonce à

communiquer. Il blâme ou bien la population locale pour son manque de compréhension ou au contraire, lui-même pour son incapacité à s'adapter à ces situations. Il adopte alors une stratégie défensive. Il se réfugie chez un groupe de compatriotes ou encore, adopte d'autres mesures apparentées à la régression pour retrouver la sécurité de ce qui lui est familier. Il peut tenter d'oublier ses problèmes en mettant beaucoup d'ardeur au travail, en buvant de l'alcool de manière excessive ou encore en consommant des drogues.

Au contraire du style précédent, l'individu dépendant fait plutôt appel au mimétisme culturel ; il ne tient pas compte de son identité et établit une relation de dépendance avec la culture hôte. Comme il se sent mal à l'aise dans l'habillement traditionnel, il choisit la tenue vestimentaire du pays hôte. Il délaisse également la nourriture de son pays pour adopter les habitudes alimentaires locales. De même, il peut tenter d'emprunter l'accent de la nouvelle culture. L'adoption de tels comportements par un individu vise à réduire la tension qui l'habite, mais à la longue, cette façon d'agir peut lui nuire davantage que de la favoriser.

D'autres gens peuvent répondre de façon hostile et agressive à la nouvelle culture. Ils deviennent alors irrités, attribuent leurs malaises aux autres et deviennent déterminés à montrer aux gens de la localité comment les choses devraient se passer. Ils résistent et luttent contre l'environnement qui les entoure et essayent de modeler la culture hôte à celle de leur origine plutôt que de la comprendre et de s'y intégrer. Ils tiennent pour acquis, souvent de façon inconsciente, que c'est à la culture hôte de s'adapter à eux et non le contraire, sans réaliser l'absurde d'une telle attente.

Afin de mieux définir le phénomène et ses symptômes, les spécialistes dans le domaine interculturel ont imaginé divers modèles théoriques pour conceptualiser et structurer

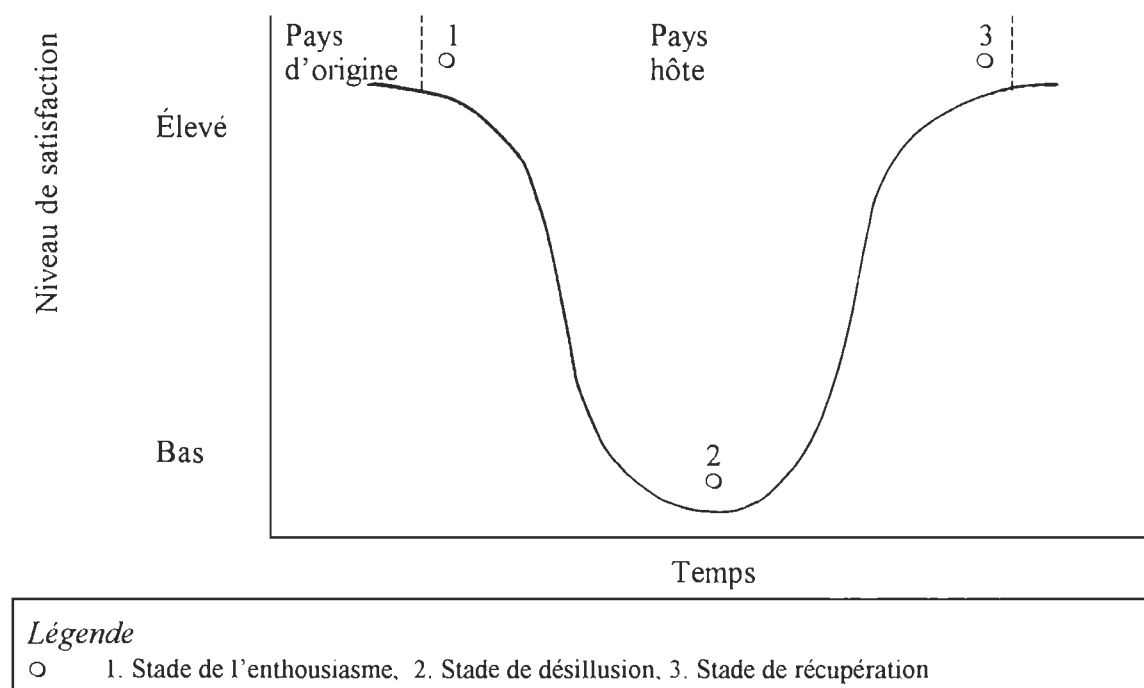


l'expérience de l'adaptation au choc culturel. Car, même si quelques éléments liés à l'environnement, aux situations, à la communication interculturelle et à un certain profil de personnalité peuvent déjà être associés au choc culturel et à l'adaptation, ces composantes ne suffisent pas pour établir une théorie claire de l'adaptation au choc culturel.

### Stades d'Ajustements

Au fil des ans, trois approches ont prévalu : (1) l'adaptation au choc culturel dans le temps selon des stades prévisibles, (2) le choc culturel perçu comme une menace émotionnelle (3) le choc culturel vu comme une expérience de croissance normale (Juffer, 1983).

L'adaptation au choc culturel dans le temps selon des stades prévisibles. Adler, N. (1986), Gullahorn et Gullahorn (1963, 1966) de même que Torbiörn (1982) conviennent que l'ajustement dans un pays étranger décrit une courbe en forme de U (voir Figure 2).



*Figure 2.* Niveau de satisfaction dans le temps selon la courbe en U (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966).

Durant la phase initiale qui correspond au sommet de la courbe en U (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966), le nouvel arrivant semble s'adapter relativement bien à son pays d'accueil (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Il agit en tant que spectateur enthousiaste et ses interactions avec la nation hôte sont limitées (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966).

Après cette première phase apparaît une baisse de l'ajustement du nouveau venu qui se traduit par un tracé vers le bas de la courbe en U. L'individu qui habite la région hôte depuis déjà un certain moment, vit une période de désillusion (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Il doit s'ajuster davantage à cet endroit nouveau et souvent étrange (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Il découvre alors que son engagement limité n'est désormais plus suffisant pour satisfaire ses besoins. Pour cette raison, il tente d'éclaircir la complexité de la culture et pour y parvenir, il se sent obligé d'endurer les relations sociales avec les hôtes. Toutefois, il réalise assez tôt que sa connaissance de la langue étrangère n'est plus suffisante pour s'ajuster à cette complexité grandissante propre à la communication sociale. Cette phase est présentée comme la plus critique, car au moment où l'individu a le plus besoin de relations satisfaisantes avec les autres, il se retrouve dans une position où ses habiletés sociales sont les plus déficientes (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Cette position qui peut apparaître au bout d'environ six mois (Torbiörn, 1982) correspond au niveau le plus bas de la courbe en U et à celle où les manifestations symptomatiques associées au choc culturel sont à leur niveau le plus élevé (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966).

Vers la fin de la première année, une amélioration graduelle des relations se fait sentir (Torbiörn, 1982). Le nouvel arrivant commence à prendre de plus en plus conscience de la subtilité des signaux (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966) et développe une certaine aisance dans l'utilisation de la langue (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Il en vient à développer des stratégies qui l'aident à surmonter les difficultés interculturelles diverses (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966). Ce stade qui correspond à un retour vers le haut de la courbe en U (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966) survient généralement au bout d'une à deux années et se compare du point de vue de la satisfaction à la phase initiale (Torbiörn, 1982). Par contre, un degré de satisfaction significativement supérieur à celui éprouvé durant le premier stade ne se manifeste que beaucoup plus tard et peut nécessiter jusqu'à 15 ans (Torbiörn, 1982).

Les intervalles de temps des différents stades de l'ajustement interculturel décrits précédemment correspondent à celui de l'immigré moyen. Dans le cas de la présente étude, où la distance culturelle entre les immigrants et le nouveau pays d'adoption apparaît très grande,<sup>1</sup> une période d'ajustement de plus de deux ans doit être envisagée.

Par ailleurs, malgré le fait que la théorie de la courbe en U reçoive l'appui de certains auteurs (Adler, N., 1986 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966 ; Torbiörn, 1982), d'autres mettent en doute son fondement empirique (Church, 1982) ou nuancent leurs propos (Brein & David, 1971 ; Furnham & Bochner, 1986).

---

<sup>1</sup>La distance interculturelle est assurément très élevée car tous les immigrants doivent apprendre l'anglais, à titre de langue seconde, pour pouvoir s'adapter et la majorité d'entre eux possèdent des valeurs collectivistes alors que la culture canadienne est principalement individualiste.

C'est le cas de Church (1982) qui, dans une revue spécialisée, rapporte sept études prouvant l'hypothèse de la courbe en forme de U et autant d'autres qui l'infirmen. Selon lui, les fondements théoriques du graphique en U reçoivent un faible appui empirique et ne semblent pas concluants.

Pour Furnham et Bochner (1986), cette apparente contradiction est due à un certain manque de précision dans la description de la courbe en U. D'après eux, la difficulté réside dans la détermination de l'aspect de l'ajustement. Par exemple, Klineberg et Hull (1979) énumèrent des variables, telles la dépression, l'ennui et la nostalgie, alors que Torbiörn (1982) nomme des éléments aussi variés que la connaissance, le climat, les loisirs et la nourriture.

Toujours selon Furnham et Bochner (1986), l'un des principaux problèmes consiste à définir les tracés correspondant à la courbe en U et ceux n'y correspondant pas. Bien qu'il soit possible d'observer un changement de l'ajustement dans le temps correspondant aux phases d'ajustement initial, de choc culturel et de regain de l'ajustement, la courbe ne suit pas toujours pour autant un tracé parfaitement en U (Torbiörn, 1982).

Malgré tout, les auteurs (Furnham & Bochner, 1986) considèrent que la courbe en U a une certaine valeur et qu'il y aurait lieu de procéder à des études plus approfondies. Ils émettent l'hypothèse que le tracé de la courbe en U peut résulter de la distinction entre observer une nouvelle culture et s'y intégrer. L'aspect de l'ajustement comprend donc une dimension interpersonnelle. Par conséquent, lorsque l'immigrant quitte sa position d'observateur et prend celle de participant, une transition survient inévitablement. Graduellement, l'attitude de fascination initiale pour la culture hôte diminue pour laisser place

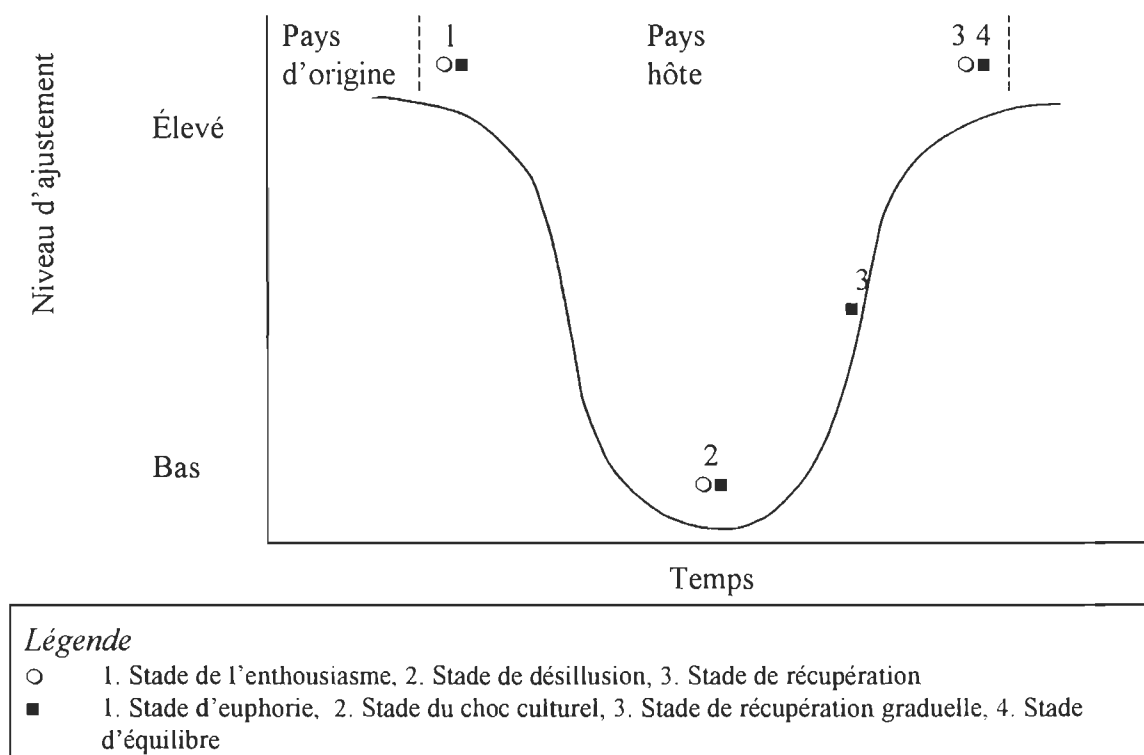
à l'obligation d'apprendre la nouvelle culture et de développer des contacts interpersonnels plus soutenus (Furnham & Bochner, 1986).

Selon Brein et David (1971), bien que la courbe en U explique le changement de l'ajustement de plusieurs individus, une grande variabilité individuelle demeure. Par exemple, quelques personnes ne se remettent jamais complètement des difficultés initiales éprouvées (Brein & David, 1971 ; Furnham & Bochner, 1986), d'autres ne ressentent rien de plus qu'une légère contrariété (Brein & David, 1971) alors que certains n'ont aucun malaise à prendre leur place dans la nouvelle culture (Furnham & Bochner, 1986). Ces raisons peuvent également expliquer pourquoi la courbe en U n'est pas confirmée dans certaines études (Furnham & Bochner, 1986).

Pour l'auteur de la présente recherche, en dépit de certaines études contradictoires et de la nécessité de préciser et d'approfondir les facteurs engagés dans l'ajustement, la théorie de la courbe en U possède tout de même une certaine valeur. En effet, malgré quelques imprécisions et exceptions, le tracé du graphique en forme de U permet de visualiser dans un vecteur temporel les principaux stades de l'adaptation au choc culturel des immigrants moyens d'une manière logique et compréhensible. Finalement, l'important n'est pas de savoir si le tracé reproduit d'une façon exacte la courbe en U, mais plutôt de faire un lien suffisamment évident entre le graphique et les différents stades de l'adaptation au choc culturel. En effet, il apparaît utopique, compte tenu de la quantité et de la complexité des facteurs reliés à l'adaptation interculturelle, de ne pas s'attendre à voir apparaître des exceptions à la règle.

Par ailleurs, d'autres auteurs ont étayé les fondements théoriques et empiriques du tracé du graphique en forme de U en ajoutant une dimension plus psychologique aux stades d'ajustement et d'adaptation interculturels.

Le choc culturel perçu comme une menace émotionnelle. Certains auteurs (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) ont relevé quatre étapes dans l'évolution de l'état mental relatif au processus du choc culturel (voir Figure 3).



*Figure 3.* Ajustement au choc culturel dans le temps (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963).

La première se caractérise par l'euphorie (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972) et la fascination (Smalley, 1963), plus précisément par l'excitation, le bonheur de voyager et l'anticipation des événements exotiques à venir. L'interaction de l'étranger avec la population

locale tend à être minimale et ses connaissances de la culture sont vaguement théoriques dans la plupart des cas. Sa principale préoccupation devient l'installation de sa résidence dans son nouvel environnement. Cette activité intense prend le dessus sur la réflexion introspective et sur la frustration qui domineront durant la seconde étape de l'adaptation (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Cette période est considérée par Oberg (1960, 1972) comme l'incubation du choc culturel.

La seconde étape se caractérise par des différences personnelles, sociales et culturelles propres au nouvel environnement qui se manifestent de façon de plus en plus évidente dans le sentiment de sécurité du nouvel arrivant. Ce dernier peut à ce moment soit se replier dans la solitude ou à l'opposé, compter fortement sur l'appui de la population locale (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). S'il rencontre de l'indifférence face à ses difficultés (Smalley, 1963), il tentera alors de trouver un support moral auprès de ses compatriotes (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Les récriminations à l'endroit du pays d'accueil et de ses habitants vont alors bon train. C'est souvent aussi une période où la victime louange à outrance son pays d'origine (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Ce stade est celui où se manifestent de la façon la plus spectaculaire les symptômes associés au choc culturel (Oberg, 1960, 1972).

La troisième étape se caractérise par une récupération graduelle de l'individu éprouvé par le choc culturel initial. Sa connaissance des coutumes, du langage et des traditions locales est maintenant plus grande. Il s'est fait quelques amis dans le milieu. Ses attitudes et ses opinions commencent à être plus nuancées et reflètent une plus grande sensibilité (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Il peut désormais voir le bon côté des choses (Smalley, 1963) et même démontrer un certain sens de l'humour (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley,

1963). Le processus de guérison s'enclenche même si des tensions occasionnelles persistent (Smalley, 1963).

La quatrième étape se caractérise par le rétablissement quasi total de l'équilibre menacé par le choc culturel (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Les nouveaux signaux et la gestuelle font maintenant partie intégrante de ses connaissances (Smalley, 1963). L'individu comprend et gère la plupart du temps le stress provoqué par la différence interculturelle (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Il peut même éprouver du plaisir dans ses relations interculturelles et vivre des expériences culturelles à la fois significatives et constructives (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972). Selon Smalley (1963), c'est l'étape du biculturalisme ; le langage repose maintenant sur des assises solides.

Malgré que ces quatre étapes apparaissent davantage modulées pour ce qui est de la condition intrapsychique plutôt que presque exclusivement du point de vue de la satisfaction personnelle, il est aisé de constater qu'elles ressemblent à la plupart des aspects symbolisés par le graphique en forme de U (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966) (voir Figure 2).

Par ailleurs, en parallèle avec les idées d'Adler, P. (1972), il est possible de faire ressortir trois points de vue des modèles proposés par Foster (1962), Oberg (1960, 1972) et Smalley (1963) : (1) le choc culturel est vu principalement comme une expérience négative attribuable à la perte de ce qui est culturellement, socialement et psychologiquement familier, (2) la différence est perçue comme une menace psychologique pour celui qui s'aventure hors de son environnement et (3) le processus vers une adaptation et un ajustement réussis dans le nouvel environnement est considéré comme provoquant au préalable une crise comportementale et attitudinale.



Ces interprétations négatives s'expliquent en partie par l'inconfort, les désagréments et les symptômes parfois spectaculaires associés à ce processus. Le choc est celui de l'isolement et de la perte d'éléments familiers. Selon l'interprétation des partisans du processus vu comme une menace intrapsychique, l'individu qui se sent en danger manifeste nombre d'attitudes défensives dans le but de se protéger de la différence interculturelle. Cet état est décrit comme pénible et désagréable. La guérison semble passer par le travail, la persévérance, l'apprentissage de la langue et la compréhension des exigences des nouvelles coutumes locales.

Pourtant, comme Adler, P. (1972) le souligne, ces points de vue, sans être complètement faux, ne mettent pas en perspective d'autres aspects importants de l'expérience interculturelle. En effet, selon Foster (1962), Oberg (1960, 1972) et Smalley (1963), comment expliquer lors des derniers stades, cette amélioration marquée de l'ajustement par un sens de l'humour retrouvé, une compréhension nouvelle de la société, une capacité à mieux gérer son stress et une soudaine aptitude à se soumettre à des expériences culturelles d'une façon significative et constructive? Aussi, que s'est-il passé pour que le nouvel arrivant soit devenu davantage conscient de la subtilité des signaux et qu'il soit parvenu à développer des stratégies pour contrer les difficultés (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966)?

Foster (1962) et Oberg (1960, 1972) en donnent quelques indices lorsqu'ils font référence aux activités intenses qui prennent le dessus sur la réflexion introspective. Smalley (1963) répond en partie à ces questions en parlant du choc de la découverte de soi. En effet, selon lui, l'adaptation au choc culturel doit nécessairement passer par l'inconfort. Ce

processus oblige l'individu à accepter que l'insécurité et l'incompétence à résoudre les problèmes qui le confrontent, proviennent de lui-même et non des autres.

Malgré la véracité de ses propos, Smalley (1963) n'établit pas un modèle suffisamment clair et complet de ce processus. De plus, ces idées ne sont pas clairement intégrées aux stades de l'adaptation interculturelle.

C'est, entre autres choses, dans le but de répondre à ce genre de lacunes qu'Adler, P. (1972, 1975) est devenu l'un des grands promoteurs du phénomène du choc culturel vu comme une expérience de croissance normale.

Le choc culturel vu comme une expérience de croissance normale. Adler, P. (1975) a effectivement élaboré un modèle qui met davantage l'accent sur les retombées positives de l'expérience d'adaptation au choc culturel. Pour donner forme à ce concept, l'auteur présente certaines idées des modèles d'ajustement dans le temps (Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966) et du choc culturel vu comme une condition intrapsychique (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) (voir Figure 4) tout en s'inspirant des théories propres à la sociologie, à la psychologie et à la communication interculturelle. Il perçoit l'expérience du choc culturel comme une situation d'apprentissage dynamique. Bien que ses idées reprennent certains aspects du concept de la courbe en U, il souligne cependant l'importance encore plus grande du changement progressif de l'identité de l'individu provenant de l'expérience interculturelle.

Le modèle appelé expérience transitionnelle suggère aussi que des dynamiques psychologique, sociale et culturelle spécifiques se manifestent durant l'expérience du choc culturel. Ces dynamiques comportementales sont en fonction des perceptions des similitudes et des différences culturelles aussi bien que du changement émotionnel. L'expérience

transitionnelle débute avec la rencontre d'une autre culture et se transforme en une activité d'introspection. Par conséquent, lorsque survient une expérience interculturelle réussie, il en résulte un mouvement de la personnalité et de l'identité vers de nouveaux états de conscience sur le plan des valeurs, des attitudes et de la compréhension. C'est ainsi que les cinq stades du modèle transitionnel décrits par Adler, P. (1975) expliquent les étapes de l'expérience d'apprentissage de l'individu (voir Figure 4).

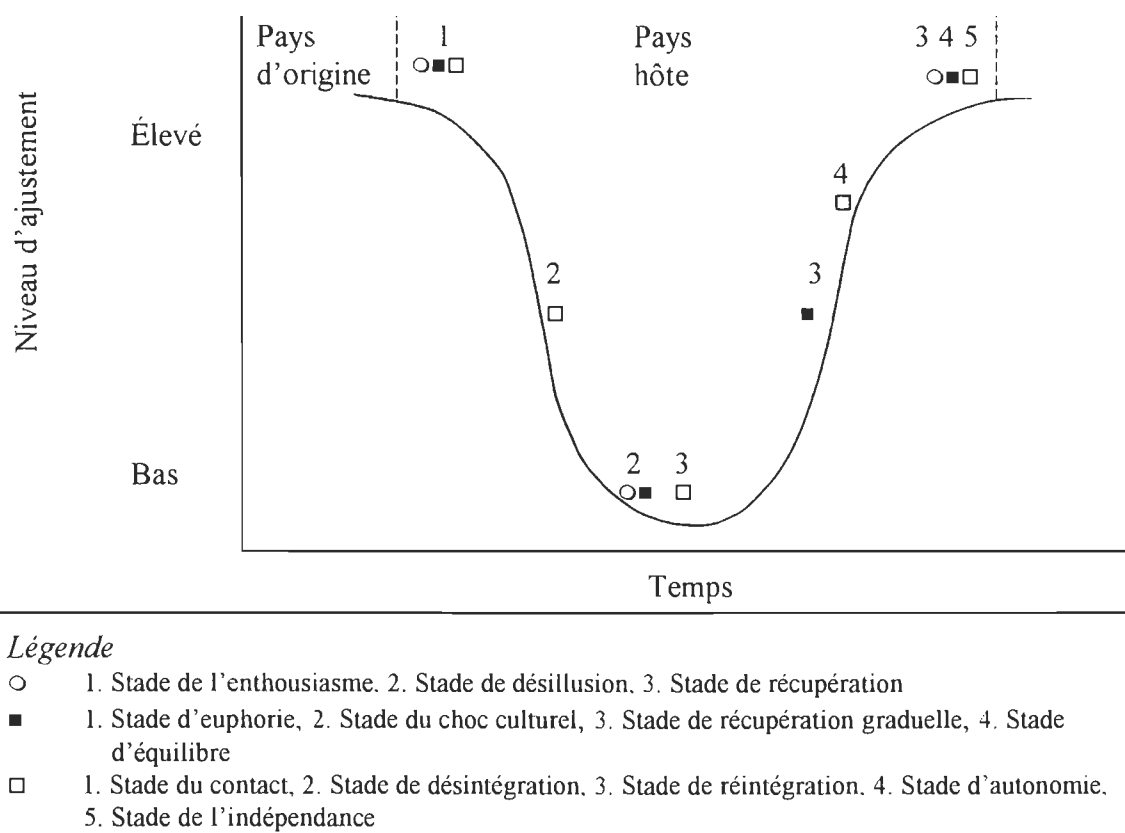


Figure 4. Ajustement interculturel dans le temps (Adler, P., 1975).

La première étape a pour signe distinctif l'excitation et l'euphorie de l'expérience nouvelle lors du contact initial avec la nouvelle culture. Encore fonctionnellement intégré à sa propre culture, le nouvel arrivant ne perçoit la seconde culture que sous le biais de son

ethnocentrisme.<sup>1</sup> Il saisit davantage les ressemblances de l'environnement que les différences puisque ces dernières n'apparaissent pas encore suffisamment. À ce moment, il possède les mécanismes psychologiques nécessaires pour bien vivre avec ces nouveaux stimuli. Les similitudes entre la culture hôte et celle d'origine servent à valider le statut culturel, le rôle et l'identité de l'individu.

Pendant l'étape de la désintégration, un stade de transition, de confusion et de désorientation apparaît de plus en plus à mesure que les différences de comportements, de valeurs et d'attitudes deviennent plus évidentes. Comme ces différences interfèrent graduellement dans le champ de perception de la réalité, le système des habiletés de prédiction sociale, interpersonnelle et d'interprétation comportementale se désorganise. La tension et la frustration augmentent. La compréhension, les suppositions initiales ainsi que les résultats anticipés ne tiennent plus. Plus difficile encore, le fait d'avoir à évoluer avec cette impression grandissante d'être différent, isolé et incompetent à répondre aux demandes extérieures. Des sentiments de perplexité, d'aliénation, de dépression et de retrait provoquent la désintégration de la personnalité. C'est la crise d'identité dans la nouvelle culture.

L'étape de la réintégration a pour signe distinctif un fort rejet de la culture hôte. L'individu rejette en bloc autant les ressemblances que les différences dans des comportements et des attitudes associées aux stéréotypes, à la généralisation et aux jugements de valeur. L'individu est hostile à ce qu'il subit, ne comprend plus les choses sous le même angle que durant les stades précédents. Dans le but de se sécuriser, il peut chercher refuge et

---

<sup>1</sup>Ici, cette tendance se traduit par l'incapacité de l'individu à percevoir les différences entre sa culture d'origine et la culture hôte.

réconfort auprès de compatriotes exilés. Ces sentiments négatifs peuvent être associés à des signes salutaires de reconstruction parce qu'il a une sensibilisation et un désir grandissant d'agir sur ses émotions. Ainsi, le rejet de la culture est associé à une réaction comportementale et devient la base de nouvelles expériences intuitives, émotionnelles et cognitives. La phase de réintégration peut être le fait d'un choix existentiel pour la personne qui vit alors un vaste éventail d'émotions intenses. Dans ce cas, l'individu peut soit régresser vers des comportements superficiels et des réponses associées au stade du contact, soit se rapprocher davantage de la résolution des difficultés éprouvées et des frustrations rencontrées. Ce choix peut dépendre de facteurs aussi divers que l'intensité de l'expérience, la flexibilité de la personnalité de l'individu ou l'influence d'une figure significative.

L'étape de l'autonomie est marquée par une sensibilité accrue, par une plus grande flexibilité, pas une meilleure compréhension et par une amélioration de l'habileté à s'adapter aux caractéristiques de la culture hôte. L'individu reste moins sur la défensive et fait preuve de plus d'autonomie face à de nouvelles situations. Plus épanoui, la communication verbale ou non verbale s'améliore d'autant. Malgré que l'étendue de ses habiletés et de sa compréhension ne soit pas aussi profonde qu'il le souhaite, l'individu se perçoit souvent comme un expert de cette seconde culture. Ce sentiment d'autonomie retrouvé s'explique en partie par la capacité de se débrouiller sans les signes et les appuis de la culture d'origine, d'expérimenter et de s'adapter aux nouvelles situations. La personne est pleinement fonctionnelle dans son rôle, se sent sécurisée et à l'aise quant à son statut à l'intérieur des deux cultures.

L'indépendance est la dernière étape de transition. Elle a pour signes distinctifs des attitudes, des émotions et des comportements qui sont indépendants de l'influence culturelle et non plus sous sa dépendance. Le nouvel arrivant est pleinement capable d'accepter et de discerner les différences et les ressemblances. Il a également le pouvoir de manifester aussi bien que d'atteindre un haut degré de confiance face aux gens de la culture d'accueil. Il reconnaît les différences par rapport à son éducation et sa culture. Il devient plus expressif, humoristique, créatif et réussit même à donner un sens aux situations. Enfin, il s'adapte au monde présent à un degré tel qu'il peut effectuer des choix et assumer des responsabilités dans son milieu de vie. Malgré tout, l'individu peut à l'occasion revivre des états émotionnels, comportementaux et attitudinaux déjà vécus dans les stades de transition antérieurs. Plus important encore, il a la faculté de vivre d'autres transitions vitales caractérisées par de nouvelles dimensions et de trouver de nouvelles voies pour explorer la diversité de l'espèce humaine. Son indépendance acquise, il est apte à l'expérience d'apprentissage, caractéristique qu'il a intégrée dans sa quête d'une nouvelle identité ; ce qui ne l'empêchera toutefois pas de vivre d'autres transitions dans de nouveaux cycles d'adaptation.

La théorie d'Adler, P. (1975) combine à la fois, en un modèle de croissance complexe et interdisciplinaire, l'ajustement dans le temps et les aspects de la condition intrapsychique de l'adaptation interculturelle. Ce modèle de croissance discute de la formation d'un processus d'apprentissage dynamique qui apparaît lors de la phase de désintégration. Son développement se poursuit tout au long des autres phases de l'expérience transitionnelle. Par conséquent, il est facile de déduire les liens étroits entre le processus d'adaptation au choc

culturel et l'expérience d'apprentissage. En fait, le choc culturel est au coeur du processus d'apprentissage (Adler, P., 1972, 1975 ; Brislin, 1981 ; Rhinesmith & Hoopes, 1972, Weaver, 1993). Donc, même si le processus d'adaptation au choc culturel comporte certains risques, il n'en reste pas moins un élément déterminant dans une expérience d'apprentissage interculturel réussie (Adler, P., 1972, 1975). En raison de la pertinence et à la spécificité de la description de chacun de ses stades, la présente recherche retiendra la théorie de l'expérience transitionnelle préconisée par Adler, P. (1975).

Bien que ce processus d'apprentissage ait généralement lieu et qu'il favorise l'adaptation de la personne à son nouvel environnement, tous ne parviennent pas à atteindre cette étape ultime (Adler, P., 1975). En effet, faut-il le rappeler, chaque individu réagit différemment à l'ajustement interculturel (Brein & David, 1971 ; Furnham & Bochner, 1986). Même si la plupart réussissent remarquablement bien cette transition, quelques-uns vivent cependant une expérience pénible qui, trop souvent, se soldera par le retour dans le pays natal (Adler, P., 1975 ; Oberg, 1960, 1972). C'est ainsi que quelques arrivants n'assimilent jamais les éléments de la nouvelle culture, ni ne développent une relation de réciprocité avec leurs hôtes. Pourtant, certains acquièrent des habiletés sociales du nouveau milieu et réussissent à établir un contact authentique avec la population locale. D'autres encore se situent quelque part entre ces deux extrêmes (Furnham & Bochner, 1986).

Parce que le taux d'apprentissage et d'ajustement culturel n'apparaît pas de la même manière pour tous, il semble raisonnable de croire qu'il existe des facteurs déterminants dans le processus de l'adaptation au choc culturel (Furnham & Bochner, 1986). Ces facteurs jouent

vraisemblablement un rôle décisif lorsque l'individu doit faire un choix entre une régression vers des comportements superficiels et des réponses associées au stade du contact ou un rapprochement vers la résolution des difficultés éprouvées et des frustrations rencontrées. (Adler, P., 1975). De même, ces composantes peuvent remplir un rôle chez la personne qui réussit à s'adapter, en raccourcissant ou en rallongeant la période de temps nécessaire pour atteindre un degré d'ajustement satisfaisant.

Dans cette optique, plusieurs auteurs ont réussi à déterminer, au cours des années, un nombre important de facteurs défavorables et favorables au processus de l'adaptation au choc culturel.

#### Facteurs Défavorables

Au départ, l'étranger qui émigre afin de fuir la persécution politique, les ravages de la guerre, la misère ou la famine se retrouve dans une situation désavantageuse pour de nombreuses raisons (Eichenbaum, 1975 ; Furnham & Bochner, 1986).

Il est possible qu'il émigre de façon illégale ou involontaire. Dans ce cas, il arrive que la personne garde toujours l'espoir de revenir un jour dans son pays (Furnham & Bochner, 1986). Par ailleurs, certains quittent leur famille sans avoir eu le temps de se préparer (Furnham & Bochner, 1986). D'autres frôlent la mort durant leur exil (Furnham & Bochner, 1986), sont parfois retenus prisonniers dans des camps et ignorent souvent ce qu'il adviendra des membres de leur famille (Liem, 1980).



Ainsi, lorsque des événements de ce genre surviennent, cela contribue à faire de l'émigration une expérience stressante parfois traumatisante qui peut ajouter aux difficultés d'adaptation de l'immigré (Eichenbaum, 1975 ; Furnham & Bochner, 1986).

Par ailleurs, arrivé à destination, l'immigré peut affronter des difficultés supplémentaires reliées à l'apprentissage d'une nouvelle langue (Argyle, 1982 ; Bickley, 1982 ; Hall, 1979), à la différence interculturelle (Adler, N., 1986 ; Furnham & Bochner, 1986) et à la discrimination raciale (Furnham & Bochner, 1986 ; Liem, 1980 ; Nicassio, 1983).

En ce qui a trait à la langue, il peut éprouver des problèmes à assimiler, à maîtriser, à comprendre le vocabulaire, l'accent et les expressions des gens de la localité. Quant à la différence interculturelle en général, il est possible que l'individu vive des difficultés d'ajustement parce qu'il ignore le contexte historique, social et culturel qui régit les habitudes de la population locale (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993). D'ailleurs, plus l'immigré provient d'une culture différente de celle du pays hôte, plus il éprouve des problèmes à s'adapter au choc culturel (Adler, N., 1986 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986). Enfin, pour ce qui est des relations interraciales, certains individus font face à plus de préjugés (Furnham & Bochner, 1986 ; Liem, 1980 ; Nicassio, 1983), d'hostilité (Liem, 1980 ; Nicassio, 1983) et vivent davantage la marginalité, spécialement s'ils proviennent d'une minorité visible (Furnham & Bochner, 1986).

Par ailleurs, il existe d'autres facteurs démographiques pouvant défavoriser le processus de l'ajustement au choc culturel. Selon Juffer (1983), l'adhésion stricte à une doctrine religieuse peut nuire. De même, il est reconnu qu'en général les gens plus âgés, avec un

niveau d'éducation moins élevé (Furnham & Bochner, 1986 ; Nicassio & Pate, 1984), sans revenu, sans emploi (Nicassio & Pate, 1984) ou ayant perdu leur statut de professionnel (Krupinski, 1975) vivent davantage de difficultés. Également, si l'immigré ne reçoit pas le support d'un ami de la culture hôte lors de son immersion, cela peut représenter un élément nuisible (Furnham & Bochner, 1986). Enfin, il importe de souligner que si la présence d'amis compatriotes peut représenter un certain avantage sur une courte période de temps, ces mêmes relations, si elles sont exclusives, peuvent devenir désavantageuses à plus long terme par rapport à des relations d'amitié entretenues principalement avec des gens de la culture hôte (Torbiörn, 1982).

Dans un autre domaine, certaines variables liées à la santé mentale de l'individu semblent également faire partie du processus d'adaptation au choc culturel.

Sur ce point, Weaver (1993) affirme que certaines personnes mal adaptées développent des désordres psychologiques sévères comme l'alcoolisme, la psychose et en arrivent même au suicide. Pourtant, l'auteur admet que des réactions aussi importantes comptent pour moins de 10 % de tous les cas répertoriés et il suggère qu'elles possédaient probablement, avant même d'immigrer, une prédisposition liée à l'incapacité de s'ajuster aux stress éprouvants et imprévus.

Selon cette optique, Schaechter (1965) a remarqué que plus l'intervalle de temps entre l'arrivée dans le nouveau pays et l'entrée à l'hôpital psychiatrique était court, plus le pourcentage de patients avec des antécédents de problèmes psychiatriques semblait élevé. Parmi les cas psychiatriques répertoriés, Malzberg et Lee (1956) trouvent un plus haut taux

d'admission pour troubles mentaux chez les immigrants que chez les citoyens du pays d'accueil, et ce, particulièrement pour les psychoses. Pope (1983), pour sa part, affirme que les individus maniaco-dépressifs émigrent plus fréquemment que les schizophrènes. Furnham et Bochner (1986), quant à eux, indiquent que chez les réfugiés, la dépression est la condition psychiatrique la plus recensée et que la somatisation apparaît plus fréquemment chez ce groupe. Nicassio (1983), de son côté, précise que les réfugiés indo-chinois qui vivent en Amérique du Nord subissent un plus haut degré d'incidence de dépression, d'anxiété et de plaintes psychosomatiques que les autres immigrants en général.

Brislin (1981) et Weaver (1993) s'accordent à dire que certaines caractéristiques de la personnalité apparaissent de toute première importance dans le processus de l'adaptation au choc culturel. D'autres auteurs pensent également que cette facette a un rôle à jouer lorsqu'il s'agit de préciser les facteurs défavorables à l'ajustement culturel.

Par exemple, un individu intolérant à l'ambiguïté a tendance à percevoir les situations ambiguës comme une menace (Budner, 1962 ; Weaver, 1993); ainsi, lorsqu'il entre en contact avec une culture étrangère favorable à l'apparition de situations ambiguës, il a tendance à amplifier le stress causé par l'événement (Cort & King, 1979). Par conséquent, il expérimente en général un plus grand choc culturel (Cort & King, 1979 ; Ruben & Kealey, 1979).

L'ethnocentrisme, cette façon qu'a un individu d'amplifier sa propre identité culturelle et de mépriser la culture étrangère (Boekstijn, 1984), apparaît également nuisible aux yeux de nombreux chercheurs (Adler, P., 1975 ; Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Rhinesmith & Hoopes, 1972 ; Weaver, 1993).

De même, les attitudes et les comportements stéréotypés à connotations négatives et préjudiciables envers les groupes ethniques (Berry, 1970) peuvent devenir défavorables à l'adaptation (Adler, N., 1986 ; Adler, P., 1975 ; Brislin, 1981). Entrent aussi dans cette catégorie, les préjugés, ces opinions adoptées sans examen, par généralisation hâtive d'une expérience personnelle ou imposée par le milieu ou l'éducation (Brislin, 1981 ; Weaver, 1993).

Enfin, certaines caractéristiques de la personnalité, telles une faible estime de soi (Adler, P., 1972 ; Foster, 1962 ; Nicassio, 1983), l'insécurité (Adler, P., 1975 ; Foster, 1962 ; Rhinesmith & Hoopes, 1972) et la rigidité mentale (Adler, P., 1975 ; Foster, 1962), augmentent le niveau de difficulté d'ajustement au choc culturel.

Ainsi, des conditions d'immigration difficiles, la différence interculturelle, la discrimination raciale, des désordres mentaux, des traits de personnalité et des éléments démographiques peu favorables sont, entre autres, autant de facteurs qui peuvent réduire les chances d'intégration de l'individu au sein de sa nouvelle communauté. Pourtant, selon Weaver (1993), la grande majorité des nouveaux arrivants réagissent modérément et surmontent avec succès le choc culturel. Pour certains, leur condition psychologique s'en trouve même améliorée. De nombreux autres facteurs peuvent donc favoriser leur adaptation au pays d'adoption.

#### Facteurs Favorables

Dès le départ, l'étranger qui émigre de façon volontaire et légale pour rejoindre sa famille pour obtenir un meilleur niveau de vie ou encore parce qu'il est attiré par les valeurs

et la culture de la nouvelle destination possède en général un certain avantage, particulièrement s'il est heureux de sa décision et s'il n'entrevoit pas retourner vivre un jour dans son pays natal (Furnham & Bochner, 1986).

Par ailleurs, si l'immigrant arrivé à destination maîtrise bien la nouvelle langue (Argyle, 1982 ; Bickley, 1982 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Gullahorn & Gullahorn, 1963, 1966 ; Nicassio, 1983 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963), s'il éprouve peu de difficultés en raison de la différence interculturelle (Adler, N., 1986 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986), s'il provient d'une culture quasi identique ou en possède une bonne connaissance (Adler, P., 1975 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963), il voit alors ses chances de s'adapter considérablement augmentées.

Les probabilités de réussite apparaissent également bonnes si le nouvel arrivant est jeune, s'il possède une bonne éducation et, par surcroît, si des amis de la culture hôte qui sont proches et sympathiques l'accueillent (Furnham & Bochner, 1986).

D'un autre côté, l'immigré affligé de désordres mentaux aura de meilleures chances de surmonter les effets du stress et de la maladie s'il est entouré des membres de sa famille et de ses amis immédiats (Morgan & Andrushko, 1977). Cette situation semble aussi prévaloir chez le nouveau venu qui entretient principalement des relations d'amitié avec des gens de la localité. En effet, s'il doit subir une demande d'ajustement plus profonde à court terme, ce même individu obtient, en général après un certain temps,<sup>1</sup> un meilleur degré d'adaptation que celui qui ne bénéficie pas de ce type de lien d'amitié (Torbiörn, 1982).

---

<sup>1</sup>Dans l'étude de Torbiörn (1982), ce délai est de six mois pour des Suédois travaillant à l'étranger.

Certaines facettes de la personnalité peuvent également jouer un rôle important dans l'adaptation au choc culturel de l'immigré. Par exemple, une personne tolérante à l'ambiguïté et qui a tendance à percevoir les événements ambigus comme une source de croissance (Budner, 1962 ; Weaver, 1993), réagit avec visiblement peu d'inconfort face aux changements et à la nouveauté culturelle (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben & Kealey, 1979). Par conséquent, la tolérance à l'ambiguïté représente une habileté de communication interpersonnelle cruciale dans une adaptation interculturelle réussie (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben & Kealey, 1979).

D'autres dispositions apparaissent également importantes au yeux de certains auteurs. Ainsi, Adler (1975) de même que Rhinesmith et Hoopes (1972) insistent sur l'importance de faire preuve d'ouverture face à l'expérience d'apprentissage et aux comportements de croissance. Foster (1962) et Oberg (1960, 1972) quant à eux, mentionnent la nécessité de se soumettre à des expériences nouvelles d'une façon significative et constructive. De son côté, Brislin (1981) met l'accent sur la motivation du participant à apprendre de ses émotions, de sa culture ainsi que de celle des autres.

La confiance en soi (Adler, P., 1972, 1975 ; Brislin, 1981 ; Nicassio, 1983), la capacité d'être empathique (Brislin, 1981 ; Rhinesmith & Hoopes, 1972), la flexibilité mentale (Adler, P., 1972, 1975) et l'humour (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) peuvent contribuer à augmenter les chances de surmonter le choc culturel, tout comme les attitudes et les opinions plus nuancées (Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972) de même que la

capacité de percevoir et de discerner les différences et les similitudes culturelles (Adler, P., 1972, 1975).

Ainsi, des conditions d'émigration positives, une différence interculturelle minime, un entourage aidant, des caractéristiques de personnalité et des éléments démographiques propices représentent autant de facteurs qui augmentent les chances de l'immigré de s'adapter à son nouveau pays d'adoption.

Ici se termine ce bref aperçu des facteurs nuisibles ou bénéfiques à l'adaptation au choc culturel. L'examen de l'ensemble des recherches permet de dégager principalement deux portraits : l'un où l'individu reste fermé et rigide dans son identité, ses valeurs, ses attitudes et ses comportements, l'autre où la personne se montre plus ouverte et flexible dans son individualité, ses valeurs, ses manières d'agir et ses réactions. Bien que ce dernier cas présente des aptitudes éminemment favorables à l'adaptation, ces facteurs ne suffisent pas à assurer le succès du processus d'apprentissage interculturel.

#### Expérience d'Apprentissage Interculturel

En effet, comme le souligne Adler, P. (1972), l'expérience d'apprentissage interculturel regroupe une série de situations et de circonstances dans lesquelles l'individu devient plus conscient de sa propre croissance, de son apprentissage et de ses changements grâce à la communication interculturelle. D'où l'émergence d'un processus de transformation chez la personne soumise à cet apprentissage interpersonnel. Cependant, un certain nombre de conditions doivent être réunies. C'est ainsi qu'il faut :

que l'individu vive des changements dans son paysage culturel (Adler, P., 1972) ;

que la personne vive une expérience qui revêt un caractère hautement personnel (Adler, P., 1972) qui le motive à apprendre (Brislin, 1981) ;

que le participant vive une relation et un processus qui le rapprochent de sa condition d'étranger et qui lui permettent de se remettre en question (Adler, P., 1972) ;

que la personne subisse un degré de frustration, d'anxiété et de désagréments (Adler, P., 1972) d'une intensité adéquate et supportable (Adler, P., 1975 ; Smalley, 1963) ;

que ce processus confronte le participant (Adler, P., 1972) à ses valeurs et à ses perceptions stéréotypées, de sorte qu'il puisse constater à quel point lui et les autres sont influencés par leur culture (Rhinesmith & Hoopes, 1972) ;

que la personne ait l'occasion de développer, d'expérimenter de nouvelles valeurs, attitudes et comportements (Adler, P., 1972 ; Rhinesmith & Hoopes, 1972) ;

de plus, que ce processus d'essais et d'erreurs évolue jusqu'à ce que les comportements appropriés en émergent ;

finalement, que l'expérience offre à l'individu de multiples occasions de comparer et de distinguer de nouvelles valeurs culturelles afin de pouvoir disposer d'une source abondante d'expériences diverses qui lui permettent de réévaluer ses expériences passées (Adler, P., 1972).

Au reste, Rhinesmith et Hoopes (1972) énumèrent d'autres éléments favorables au déclenchement de ce processus de croissance. À ce sujet, ils soulignent l'importance de développer une atmosphère de confiance propice à l'établissement de relations cordiales et à la prise d'initiatives.



Également, ils insistent sur le fait que le participant doit autant être disposé à donner qu'à recevoir de l'aide. Sur le plan de la communication, cela signifie que l'individu doit être à la fois capable de recevoir et de donner des rétroactions.<sup>1</sup> Les auteurs ajoutent que plus il y aura de gens engagés dans ce processus, meilleures seront les rétroactions, puisque l'individu aura ainsi une multitude d'occasions pour vérifier ces sources.

L'étude de ces données démontre que l'expérience d'apprentissage interculturel et l'expérience transitionnelle sont en réalité synonymes. En effet, toutes deux représentent une série de situations intenses et évocatrices à travers lesquelles l'individu est amené à percevoir les autres sous un jour nouveau et à explorer de nouvelles avenues (Adler, P., 1972, 1975).

Par ailleurs, selon Adler, P. (1972), le degré d'apprentissage interculturel est en proportion directe avec la qualité de l'expérience du choc culturel. Ainsi, plus importantes et intenses sont les réalisations individuelles et interculturelles, plus personnels et significatifs sont les apprentissages. En fait, l'expérience transitionnelle peut être la source d'une réintégration de la personnalité. Elle peut marquer la croissance et le développement de la personne selon plusieurs dimensions (Adler, P., 1975). En effet, comme l'affirme Dabrowski (1964), la frustration, l'inconfort et l'anxiété représentent des composantes essentielles au processus de la compréhension de soi et au développement de la personnalité. Par conséquent, l'expérience qui perturbe l'individu dans ses interactions culturelles donne une occasion de reconstruire la personnalité à un niveau significatif de conscience.

---

<sup>1</sup>Traduction libre de « feed-back ».

Ainsi, dans la rencontre d'une autre culture, la personne découvre ses propres attitudes ethnocentriques et développe de nouvelles perspectives et points de vue sur la nature de la culture (Adler, P., 1975).

En conséquence, parce que l'individu accepte qu'il est le produit de sa propre culture, alors l'influence des valeurs, des croyances, des attitudes et des comportements des autres lui apparaît plus acceptable (Adler, P., 1972). Au niveau perceptif, cela se présente en un mouvement de la personnalité qui passe de l'état de conscience d'une seule réalité culturelle à un d'acceptation de l'interdépendance de plusieurs réalités culturelles. Tandis qu'au niveau émotionnel, la transition marque le changement d'un état de dépendance culturel à un état d'interdépendance culturelle (Adler, P., 1975). Donc, selon les affirmations précédentes, si l'individu accepte que les sentiments d'inconfort, d'anxiété, de crainte et de peur proviennent principalement de lui (Adler, P., 1972, 1975 ; Brislin, 1981), il peut alors se mobiliser et plusieurs formes d'apprentissages peuvent en émerger (Adler, P., 1972, 1975). Ainsi, il peut découvrir :

que chaque culture avec ses valeurs, ses attitudes, ses croyances et ses normes possède sa propre cohésion ;

qu'aucune culture n'est ni meilleure ni pire qu'une autre ; chacune établit son propre système de valeurs pour faire face aux nécessités de l'existence ;

que tous les gens sont d'une manière ou d'une autre reliés à la culture, qu'ils en sont le produit ;

que chaque culture fournit à l'individu un certain sens de l'identité, certaines normes comportementales et une place personnelle au sein de la société ;

qu'il est plus conscient de lui-même, que ses comportements sont influencés par des motivations et des intentions qui proviennent de sa propre identité culturelle ;

que ses sentiments et la façon dont il entrevoit le monde se reflètent dans sa capacité de communiquer, d'établir des relations interpersonnelles, de percevoir, de s'adapter aux différences culturelles et de se comporter dans ce nouveau contexte culturel.

En plus de développer ses connaissances basées sur la culture et la conscience de soi, l'individu qui passe par ce processus d'apprentissage développe également un certain nombre d'habiletés interpersonnelles favorables aux situations interculturelles. C'est ainsi qu'il devient en général plus ouvert, plus chaleureux, plus sensible, plus empathique et plus confiant avec les gens des autres ethnies, tout en appréciant davantage leurs différences. Il développe aussi le plus souvent de meilleures aptitudes à interpréter les situations interculturelles sans jugement de valeur ou préjugé ainsi qu'à résoudre les problèmes et les conflits qui en découlent. Enfin, il fait preuve d'une plus grande tolérance face aux différents styles de vie, systèmes de valeur et perspectives culturelles (Adler, P., 1972).

En résumé, l'expérience d'apprentissage interculturel découle d'un ensemble de conditions par lesquelles le nouveau venu peut atteindre un niveau élevé de compréhension et de conscience personnelle et culturelle grâce à la communication interculturelle. Parmi ces conditions, l'individu doit vivre une expérience motivante qui se déroule dans une atmosphère favorable à la prise d'initiatives et au développement de relations cordiales. Paradoxalement,

il doit tout de même expérimenter un certain degré d'inconfort émotionnel dans ses relations interculturelles de telle sorte qu'il soit confronté dans ses perceptions stéréotypées et ses attitudes ethnocentriques. De plus, il faut qu'il ait la possibilité d'analyser, de discuter et de réévaluer ses perceptions et ses expériences avec plusieurs individus tout en ayant des occasions de pratiquer ces nouvelles valeurs, attitudes et comportements.

Ainsi, lorsque la plupart de ces conditions sont présentes, l'individu réalise alors l'influence qu'exerce la culture sur lui-même et sur les autres, et être, entre autres choses, plus ouvert et plus tolérant face à la différence interculturelle. En fait, l'intensification de la conscience de soi, de la conscience culturelle et le développement de nombre d'habiletés interculturelles résultent souvent d'une expérience d'apprentissage interculturel réussie. La reproduction de ce processus apparaît donc fondamentale.

#### Rappel sur les Difficultés et les Besoins des Immigrants

Dans le contexte de la présente recherche, il est reconnu que l'arrivée massive d'immigrants de divers groupes ethniques en Colombie-Britannique ne s'effectue pas sans l'émergence de plusieurs difficultés. Même si la majorité de ces individus cherchent d'une façon ou d'une autre à améliorer leur qualité de vie, certains immigrant dans des conditions difficiles parfois dramatiques et n'ont pas toujours l'occasion de bien préparer leur départ (Furnham & Bochner, 1986).

D'un autre côté, plusieurs de ces nouveaux arrivants doivent apprendre l'anglais afin de pouvoir communiquer et s'adapter à leur nouvelle communauté. Or, la barrière du langage représente un obstacle majeur à l'adaptation (Argyle, 1982 ; Bickley, 1982 ; Furnham &

Bochner, 1982 ; Smalley, 1963). Outre ce dernier élément, les différences interculturelles causent de nombreux problèmes de communication et apparaissent comme l'une des causes fondamentales de l'apparition du choc culturel (Adler, N., 1986 ; Adler, P., 1972, 1975 ; Foster, 1962 ; Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Oberg, 1960, 1972 ; Weaver, 1993).

En conséquence, l'immigré qui passe par cette phase peut se sentir seul, angoissé, tendu, irritable (Adler, P., 1975) et peut même ressentir des sentiments de dépression et de perte de confiance en lui. L'ensemble de ces difficultés peut le conditionner à se replier sur lui-même lorsque vient le temps de communiquer (Adler, P., 1972 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Habimana & Cazabon, sous presse ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963). En dépit de tous ces ennuis, plusieurs étrangers sous-évaluent leurs difficultés, refusent de consulter un professionnel dans le domaine ou de dialoguer à propos de leurs problèmes (Immigrant Services Society of B.C., 1993). Par surcroît, ceux qui veulent de l'aide ne sont pas toujours au courant des services offerts, ou, le cas échéant, sont trop souvent confrontés à l'insuffisance des ressources disponibles (Immigrant Services Society of B.C., 1993 ; Sodjakusumah, 1994).

Pour toutes ces raisons, donner de l'aide en collaboration avec les institutions scolaires qui fournissent des cours d'anglais semble une solution appropriée. Bien qu'il soit irréaliste de vouloir solutionner l'ensemble des difficultés vécues par les immigrants, le programme en question devrait au moins pouvoir les rendre plus réceptifs à l'expérience du choc culturel et ainsi faciliter leur adaptation interculturelle. En effet, si le choc culturel demeure un phénomène intense au niveau émotionnel, il est aussi un mal nécessaire, une phase de

transition et un facteur primordial dans une expérience d'apprentissage culturel qui a pour objectif une adaptation interculturelle harmonieuse (Adler, P., 1972, 1975).

Cette nécessité de vivre des événements intenses émotionnellement et psychologiquement provient plus spécifiquement de ce besoin de prendre conscience du concept de culture lui-même (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993), car la culture est un terme abstrait, complexe et multidimensionnel. Elle est un schème de référence perceptif composé de croyances, de valeurs et de modes de pensée (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993). Or, la langue et les comportements, éléments cruciaux de la communication interculturelle, ne peuvent être parfaitement compris s'ils ne sont pas situés dans leur contexte culturel (Hall, 1959, 1979 ; Weaver, 1993) pour une bonne part déterminé par des valeurs, des croyances et des modes de pensée difficilement modifiables et largement inconscients (Adler, P., 1975 ; Hall, 1979 ; Weaver, 1993).

Parce que les valeurs, les croyances et les modes de pensée sont en grande partie inconscients et difficilement modifiables, une confrontation radicale à ce niveau permet à l'individu de réaliser l'effet du conditionnement culturel sur lui-même ainsi que sur les autres et l'aide à se dégager de l'attitude ethnocentrique et des préjugés qui peuvent en résulter (Weaver, 1993). Or, la dynamique de ce processus correspond justement à une expérience d'apprentissage interculturel réussie (Adler, P., 1972, 1975).

Au contraire, si la confrontation n'a pas lieu et que persistent toujours l'incompréhension, la confusion, l'inconscience, la complexité, l'ambiguïté, les mauvaises perceptions et interprétations à propos de l'autre culture, les événements peuvent aboutir à

un bris de la communication et à des problèmes d'adaptation interculturelle chez l'immigré (Furnham & Bochner, 1982, 1986 ; Weaver, 1993).

Il est établi qu'une expérience d'apprentissage interculturelle réussie est intimement liée à l'adaptation au choc culturel, mais qu'elle n'est pas sans risque (Adler, P., 1972, 1975) pour un individu qui demeure fermé et rigide dans son identité, ses valeurs, ses attitudes et ses comportements. La question reste à savoir comment reproduire ce phénomène dans des conditions les plus favorables possibles afin de minimiser les risques d'échec et d'aplanir les difficultés d'adaptation des immigrants.

#### Méthodes Proposées pour Faciliter l'Adaptation des Immigrants

Selon Weaver (1993), certaines méthodes pédagogiques proposent des listes de conseils sur les choses à faire ou à ne pas faire dans le nouvel environnement culturel. D'autres procédés suggèrent plutôt de visionner des films contenant diverses recommandations pour minimiser le stress du choc culturel et s'ajuster rapidement. Au surplus, certaines stratégies suggèrent la lecture de livres contenant différentes idées pour surmonter la douleur due au phénomène du choc culturel.

Malgré le fait que l'objectif commun de ces méthodes soit compréhensible parce qu'il propose de traiter rapidement et sans douleur les problèmes occasionnés par le processus du choc culturel, les retombées concrètes de ces procédés peuvent être discutables pour de nombreuses raisons. Elles peuvent devenir nuisibles dans certains cas en donnant au participant une confiance injustifiée en ses habiletés, en créant de fausses attentes quant au processus réel de l'ajustement interculturel, en véhiculant des stéréotypes culturels trompeurs

ou erronés et surtout, en ne permettant pas d'enseigner une véritable compréhension de la culture et de la dynamique du processus du choc culturel (Weaver, 1993).

Par ailleurs, bien que ces dernières techniques aient tout de même quelque valeur, elles ont comme défaut principal d'engager des facultés passives (Nagler, 1977). Parce que la dynamique de l'adaptation au choc culturel engage plutôt un processus d'apprentissage (Adler, P., 1972, 1975) contenant des composantes à la fois actives, cognitives et affectives, elle nécessite une technique pédagogique radicalement différente des méthodes discutées précédemment (Nagler, 1977).

Or, le phénomène de l'adaptation au choc culturel pourrait être vu et intégré dans l'entraînement et la simulation interculturelle (Adler, P., 1972, 1975 ; Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Juffer, 1993 ; Shirts, 1993 ; Weaver, 1993).

En effet, grâce au jeu de simulation interculturelle, il semble possible d'illustrer le concept de culture et de la dynamique du choc culturel (Bredemaier, 1978) tout en favorisant des expériences d'apprentissage de type affectif et cognitif (Bernstein, 1984 ; Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Shirts, 1995 ; Sisk, 1995). Mais avant de prendre connaissance de l'ensemble de ces éléments, il apparaît nécessaire de connaître les concepts qui sont à l'origine des jeux de simulation.

### Jeu de Simulation

En accord avec Armstrong et Hobson (1972) ainsi qu'avec Lecavalier (1971), les jeux de simulation ne sont pas en soi des nouveautés. Ils ont en fait des origines très anciennes et initialement certains dirigeants nationaux les ont utilisés pour entraîner leurs militaires et faire



des prédictions. Cependant, par suite de la Seconde Guerre mondiale, les simulations se sont diversifiées et ont émergé dans les sciences sociales, l'enseignement et les affaires. C'est ainsi que les jeux de simulations se sont tellement raffinés que depuis le début des années 50, certains de ces instruments sont utilisés en tant qu'outil éducatif auprès de la population (Bernstein, 1985).

Comme le terme lui-même le désigne, le jeu de simulation se rapporte à une combinaison des éléments du jeu et de la simulation (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sisk, 1995). Le vocable « jeu » peut être tout concours (jeu) parmi des adversaires (joueurs) se déroulant selon certaines contraintes (règles) afin d'atteindre un objectif (gagner, vaincre ou être récompensé) (Sisk, 1995). Quant au mot « simulation », il est un terme général référant à la construction d'un modèle opérationnel qui reproduit ou imite un système, un environnement ou des processus comportementaux réels (Sisk, 1995).

En conséquence, le jeu de simulation se définit simplement comme la réunion du jeu et de la simulation fonctionnant en tant que modèle opérationnel dont les caractéristiques centrales s'apparentent à un système ou à un processus réel désigné (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sisk, 1995).

En parlant plus spécifiquement des jeux de simulation interculturelle, Feldt et Goodman (1975) estiment qu'ils reposent essentiellement sur trois composantes : (1) un ensemble de rôles assignés aux joueurs, (2) un scénario spécifiant le contexte culturel et (3) des règles indiquant de quelle manière les décisions des joueurs toucheront le statut des autres joueurs et influenceront le déroulement du jeu.

Grâce à l'ensemble de leurs composantes, les jeux de simulation semblent offrir plusieurs avantages dans le domaine de l'apprentissage. Par exemple, d'après Corbeil, Laveault et Saint-Germain (1989), les jeux de simulation ont la réputation d'être particulièrement motivants parce qu'ils offrent aux joueurs la chance de participer à des événements analogues à la réalité. En fait, cet instrument donne la possibilité de simplifier, d'exagérer et de modifier certains aspects de la réalité (Bernstein, 1985 ; Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989) de telle sorte qu'il permet aux participants de se familiariser et de comprendre des concepts et des principes qui autrement pourraient demeurer totalement abstraits dans leur esprit (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989).

Du reste, les jeux et activités de simulation sont souvent les seules possibilités offertes en matière d'apprentissage par l'expérience (Adams, 1973 ; Romiszowski, 1984) et ce, plus particulièrement si, dans la réalité, cet événement est nouveau, inconnu (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989), stressant (Bernstein, 1984), menaçant (Sisk, 1995) ou trop risqué pour le participant (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989).

Grâce à l'atmosphère rassurante du jeu, les participants sont encouragés (Sisk, 1995), parfois même poussés (Bernstein, 1985), à réfléchir, à s'interroger sur l'idéologie des systèmes sociaux et à expérimenter, à essayer, à évaluer et à réévaluer de nouvelles idées et attitudes ainsi que de nouveaux comportements (Bernstein, 1985 ; Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sisk, 1995).

Aussi, parce que les activités de simulation amènent les joueurs à prendre des décisions qui les incitent à interagir avec leurs compagnons et à se compromettre dans leurs

comportements (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989), cela force les participants à reconnaître la responsabilité de leurs actes (Sisk, 1995).

D'un autre côté, le jeu de simulation peut entraîner des retombées positives à d'autres niveaux pour l'individu qui y participe. En effet, il donne l'occasion d'effectuer des prises de conscience (Sisk, 1995) tout en aidant à développer un esprit d'équipe (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sisk, 1995). Dans le domaine communautaire, cela peut se traduire de façon plus concrète par une attitude plus favorable à la coopération à l'intérieur d'un groupe d'individus (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989 ; Sisk, 1995) et par une augmentation de l'empathie (Pierfy, 1977 ; Sisk, 1995).

Aussi, cette interaction est valable pour l'enseignant qui agit en tant qu'animateur dans le processus de la simulation, ce qui lui permet de se rapprocher de ses étudiants (Sisk, 1995). Enfin, au surplus, les jeux de simulation permettent au maître et à l'élève de prendre connaissance des dynamiques de groupe qui interviennent dans le processus de la simulation (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989).

Malgré plusieurs caractéristiques favorables à l'apprentissage, les jeux et les activités de simulation possèdent tout de même certaines limites : celles attribuables à la nature même des activités - les règles du jeu - et celles liées aux conditions qui règnent en classe, telles les attitudes et les aptitudes des enseignants et des participants (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989).

Par exemple, selon Adams (1973), il arrive que pour diverses raisons psychologiques, certains joueurs soient incapables de participer à la simulation. Ces participants n'apprennent

donc rien et peuvent même à l'occasion exercer une influence négative sur le groupe. Quant à l'enseignant qui agit comme animateur du jeu, il doit être réceptif à l'application de solutions nouvelles. En d'autres mots, les circonstances du jeu peuvent exiger de l'enseignant un nouvel apprentissage de son métier (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989). D'ailleurs, en général, bien que la responsabilité de l'apprentissage incombe principalement au participant, le professeur doit tout de même posséder de bonnes habiletés d'enseignement (Sisk, 1995) et ce, spécialement dans le domaine de la communication avec ses élèves (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989).

Selon Sisk (1995), cette nécessité pour l'animateur du jeu de posséder de bonnes habiletés de pédagogue est particulièrement importante lorsque vient le temps d'animer le compte-rendu.<sup>1</sup> En effet, la période allouée au compte-rendu est la plus essentielle dans les jeux de simulation, car elle permet aux participants de capitaliser sur le potentiel d'apprentissage du jeu (Bernstein, 1984, 1985 ; Sisk, 1995). Parce que le processus est au coeur de tout jeu de simulation, le compte-rendu permet d'analyser ce qui est arrivé, de savoir quelles ont été les conséquences des actions, de découvrir les mauvaises perceptions qui mènent aux erreurs et de prendre connaissance des stratégies qui sont efficaces (Sisk, 1995).

En dernier lieu, les séances de retour en commun peuvent sensibiliser le joueur à son environnement (Corbeil, Laveault & Saint-Germain, 1989) et l'encourager à appliquer ces apprentissages dans les événements de la vie réelle (Sisk, 1995).

---

<sup>1</sup>Traduction libre de « debriefing ».

Après étude de toutes les caractéristiques du jeu de simulation, il apparaît clairement que cet outil pédagogique présente plusieurs qualités profitables à l'apprentissage. Mais la question reste à déterminer quel jeu de simulation utiliser pour enseigner le concept de culture et de phénomène du choc culturel tout en provoquant une expérience d'apprentissage propice au processus de la communication et de l'adaptation interculturelles.

Bien que plusieurs jeux de simulation existent dans cette optique, le jeu Bafà Bafà (Shirts, 1993) se montre un outil pédagogique particulièrement intéressant. Développé au début des années 70 afin d'aider les membres du personnel de la marine américaine à communiquer plus efficacement avec des individus d'une autre culture, ce jeu de simulation a depuis été utilisé dans de nombreuses situations à caractère interculturel.

Ce jeu possède la réputation de faciliter l'introduction et la compréhension de la culture (Bernstein, 1984, 1985 ; Bredemaier, 1978 ; Gudykunst & Hammer, 1983 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Shirts, 1993, 1995 ; Sisk, 1995) ainsi que du choc culturel (Bredemaier, 1978 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Weaver, 1993) et d'être spécialement conçu pour favoriser la communication interculturelle (Bernstein, 1985 ; Bredemaier, 1978 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Saegesser, 1984 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Shirts, 1993, 1995 ; Weaver, 1993). Instrument, très apprécié par les moniteurs et les participants parce qu'il est amusant (Bernstein, 1984 ; Gage, David & Berliner, 1984 ; Sisk, 1995), il peut être utilisé autant avec des étudiants de niveaux secondaire ou collégial (Bernstein, 1985 ; Bredemaier, 1978) qu'auprès des adultes (Bredemaier, 1978) ou d'individus provenant de divers groupes ethniques (Shirts, 1993).

Le principe de ce jeu est simple, il consiste à donner aux participants le sentiment viscéral d'être des étrangers (Bernstein, 1984) vivant dans une nouvelle culture (Gudykunst & Hammer, 1983 ; Shirts, 1993, 1995 ; Sisk, 1995).

À cet effet, les joueurs sont répartis en deux groupes : la culture alpha et la culture bêta. Dans la culture alpha, les participants découvrent que le calme, l'amitié et la chaleur du contact physique sont des valeurs prisées à l'intérieur d'une structure patriarcale et sexiste. À l'opposé, les membres de la culture bêta apprennent plutôt une langue étrange ainsi que des valeurs reliées à la hardiesse, à l'appât du gain et à la capacité à exceller dans un marché commercial. Une fois les valeurs, les attentes et les coutumes liées aux cultures acquises, les participants visitent la culture voisine. Habituellement, l'étrangeté de la culture rend les visiteurs confus. Cet abasourdissement initial se transforme souvent en de l'intolérance et de l'hostilité dès le retour à la culture d'origine. Mais, une fois la simulation terminée, les participants réalisent, au cours de leurs discussions, les motifs cachés derrière ces comportements bizarres. Après ces constatations, les attitudes d'hostilité des joueurs font généralement place à de la compréhension (Shirts, 1993).

Ainsi, grâce aux règles du jeu Bafà Bafà, les participants sont appelés à interagir avec des joueurs (Bernstein, 1985 ; Gudykunst & Hammer, 1983 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Saegesser, 1984) personnifiant des valeurs situées aux antipodes de leurs propres rôles culturels (Bernstein, 1984, 1985 ; Saegesser, 1984 ; Weaver, 1993). L'objectif de ce scénario est de confronter les participants avec le phénomène du choc culturel et ainsi de rompre le processus de la communication interculturelle (Noesjirwan & Bruin, 1989). Par contre, cette

rupture dans la communication entre les participants des cultures alpha et bêta a lieu dans un environnement d'apprentissage contrôlé (Noesjirwan & Bruin, 1989) et peu risqué (Sisk, 1995). C'est ainsi que l'ambiguïté générée par le processus de l'incompréhension interculturelle provoque un stress chez l'individu qui se trouve forcé à observer et à interpréter ses réactions de même que celles des autres (Weaver, 1993)

Par ailleurs, ce processus d'analyse des difficultés de la communication interculturelle s'intensifie durant le compte-rendu (Bernstein, 1984, 1985 ; Gudykunst & Hammer, 1983 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Saegesser, 1984 ; Shirts, 1993). En effet, lors de cette période de discussion, les participants réalisent alors qu'ils essaient de comprendre l'autre culture avec leurs propres valeurs, attentes et comportements culturels (Shirts, 1993, 1995). Cette prise de conscience de la profonde influence de la culture sur leurs idées, leurs attitudes et leurs comportements sensibilise les participants à plusieurs niveaux (Bernstein, 1984 ; Shirts, 1995).

Ils savent désormais que lorsqu'ils évaluent une autre culture d'après leurs propres schèmes de références culturels, ils encourent davantage de risques d'avoir de mauvaises perceptions (Bredemaier, 1978 ; Shirts, 1993, 1995 ; Sisk, 1995) ou d'adopter des attitudes et des comportements apparentés à l'ethnocentrisme (Bredemaier, 1978) et aux stéréotypes préjudiciables (Shirts, 1993).

Ils découvrent également qu'il est difficile de comprendre les nombreuses composantes d'une autre culture et que cela exige une attention minutieuse, de l'expérience (Shirts, 1993), de l'ouverture d'esprit et du temps (Noesjirwan & Bruin, 1989). En fait, cette prise de conscience de la différence culturelle (Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen, 1978 ;

Shirts, 1995) incite les participants à apprécier le monde d'un point de vue distinct de leur propre culture (Gudykunst & Hammer, 1983). Cet apprentissage se traduit par une plus grande tolérance à l'ambiguïté de leur part (Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen, 1978).

Enfin, outre ces apprentissages propices à la communication interculturelle (Weaver, 1993), les participants ont l'occasion de discuter de leurs véritables difficultés interculturelles (Bernstein, 1985) et de tirer profit de ces nouvelles connaissances dans la vie réelle (Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Shirts, 1993).

En résumé, grâce à l'atmosphère amusante et rassurante du jeu Bafâ Bafâ, il est possible de familiariser les participants à des concepts aussi abstraits et complexes que la culture et le choc culturel tout en provoquant une expérience d'apprentissage propice à la communication et à l'adaptation interculturelles. Malgré des caractéristiques favorables à un apprentissage contrôlé et peu risqué, cet instrument possède tout de même certaines limites attribuables en partie aux aptitudes des animateurs et des participants. Par contre, dans le cas habituel où les joueurs sont motivés à remettre en questions leurs idées, leurs attitudes et leurs comportements, plusieurs apprentissages peuvent en émerger.

Les participants prennent, entre autres choses, conscience du grand pouvoir qu'exerce sur eux la culture, ce qui a pour conséquence de les sensibiliser aux risques d'avoir des perceptions erronées et d'intégrer des attitudes et des comportements préjudiciables pouvant émaner de cette profonde influence culturelle. Enfin, la découverte de l'existence et de la complexité liées à l'autre culture influence les joueurs à plus de tolérance face à l'ambiguïté



culturelle. L'évidence des effets bénéfiques du jeu de simulation Bafà Bafà sur l'apprentissage interculturel incite à s'interroger sur le choix de l'instrument à utiliser pour mesurer ce degré d'apprentissage.

Comme il en est fait mention précédemment, cet outil facilite une expérience d'apprentissage propice à la communication et à l'adaptation interculturelles. De façon générale, il sensibilise les joueurs aux risques d'avoir des mauvaises perceptions ainsi que d'adopter des attitudes et des comportements préjudiciables. Enfin, il favorise leur tolérance face à l'ambiguïté culturelle.

Or, l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté de Budner (1962) semble justement appropriée pour évaluer ce genre d'apprentissage. En effet, cette variable possède des caractéristiques liées à la communication (Koester & Olebe, 1988) et à l'adaptation interculturelle (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben, 1976 ; Ruben & Kealey, 1979). De plus, elle permet d'apprécier les risques pour un individu d'adopter des attitudes et des comportements associés à l'ethnocentrisme (Block & Block, 1951 ; Frenkel-Brunswick, 1949 ; O'Connor, 1952 ; Prosen, 1980) et aux stéréotypes préjudiciables (Foxman, 1980 ; Prosen, 1980) pouvant émaner de ses relations interculturelles.

Mais avant d'appuyer davantage ces assertions, il apparaît nécessaire de se pencher sur les concepts de la tolérance et de l'intolérance à l'ambiguïté.

#### Tolérante-Intolérance à l'Ambiguïté

Le champ d'intérêts pour le concept de tolérance-intolérance à l'ambiguïté a pris naissance avec les travaux d'Adorno, de Frenkel-Brunswick, de Levinson et de Sanford

(1950) publiés dans The authoritarian personality (Adorno et al., 1950). Frenkel-Brunswick (1949) contribue pour une bonne part à ces recherches en tentant de relier le traitement de l'ambiguïté au syndrome d'autorité et à l'ethnocentrisme.

La tolérance à l'ambiguïté qui traduit à la fois un style cognitif (Frenkel-Brunswick, 1949 ; Magnan, 1992) et un style émotionnel (Frenkel-Brunswick, 1949) est une variable de personnalité importante qui exprime les différences individuelles (Magnan, 1992). Selon Prosen (1980), elle se définit comme « un processus interne qui influence la façon dont une personne structure l'information perçue d'une situation ambiguë, alors qu'elle est confrontée à un ensemble d'indices non familiers, complexes ou incongrus » (traduction libre, p. 463). Un individu ne peut adéquatement structurer ou cataloguer une situation ambiguë parce qu'il y a une insuffisance de données familières ou explicites (Magnan, 1992).

Ainsi, d'après Budner (1962), lorsqu'un individu tolère l'ambiguïté, il a tendance à percevoir ou à interpréter les situations ambiguës comme désirables alors que lorsqu'un autre y est intolérant, il tend plutôt à percevoir ou à interpréter ces mêmes situations comme des sources de menaces. Ici, l'aspect du désirable fait référence à des sources stimulantes de défis ; la menace est reliée aux dangers de la vie, à l'inconfort et aux déséquilibres psychologiques.

Parce que la tolérance-intolérance à l'ambiguïté contient en elle-même une notion de variabilité, il s'agit, d'une part, qu'un individu ressente un stimulus comme une source de défis pour qu'il soit considéré de plus en plus tolérant à l'ambiguïté ou, d'autre part, qu'il le

perçoive comme une source de menaces ou d'inconfort psychologique pour être réputé de plus en plus intolérant au stimulus ambigu (Magnan, 1992).

Les gens tolérants ou intolérants à l'ambiguïté diffèrent donc principalement au niveau des attitudes et des comportements ; ils se réjouissent ou s'effraient du contact avec les situations ambiguës. Ces différences s'inscrivent dans leur façon de percevoir, de sentir ou d'évaluer leur environnement (Magnan, 1992).

Par conséquent, ceux ayant un niveau élevé de tolérance à l'ambiguïté recherchent l'ambiguïté, l'apprécient et se surpassent en rendement dans les tâches ambiguës (MacDonald, 1970). Au contraire, les gens intolérants à l'ambiguïté sont peu disposés à penser du point de vue de la probabilité et préfèrent fuir l'inconfort psychologique à l'intérieur de tout ce qui leur semble concret et défini (Frenkel-Brunswick, 1949).

D'autres caractéristiques permettent de distinguer ces deux styles de personnalités. Par exemple, les individus tolérants à l'ambiguïté peuvent exprimer une certaine liberté face aux pensées conventionnelles et ont la capacité de considérer des solutions originales (Magnan, 1992). À l'inverse, les gens intolérants à l'ambiguïté établissent leurs normes tôt et ont un plus grand besoin de structure. Ils sont souvent soumis à l'autorité, vivent d'attentes et se conforment de manière absolue aux traditions, aux normes sociales ou aux décisions de groupe (Bhushan, 1970).

De plus, par leur haut degré d'ouverture face aux nouvelles idées, par leur plus grande capacité d'analyser et d'interpréter un sujet quelconque, les personnes tolérantes à l'ambiguïté

semblent posséder des traits et des aptitudes désirables en apprentissage alors que ces caractéristiques ne semblent pas aussi présentes chez les individus intolérants (Tatzel, 1980).

Dans le domaine interculturel, des profils psychologiques similaires semblent se dessiner. En conséquence, parce que le langage et la différence interculturelle produisent souvent des situations ambiguës, l'étranger intolérant face à l'ambiguïté réagit avec davantage de stress (Cort & King, 1979), a tendance à favoriser la censure (Budner, 1962), les stéréotypes (Foxman, 1980 ; Prosen, 1980) et manifeste un plus haut degré d'hostilité et de retrait dans un nouveau milieu culturel (Cort & King, 1979).

Aussi, il présente fréquemment un plus haut degré d'ethnocentrisme (Block & Block, 1951 ; Frenkel-Brunswick, 1949 ; O'Connor, 1952 ; Prosen, 1980) et fait souvent preuve de rigidité mentale (Bhushan, 1970 ; Budner, 1962 ; Frenkel-Brunswick, 1949 ; Goldstein & Blackman, 1978 ; Prosen, 1980) dans ses relations interculturelles. Cette intolérance est aussi généralement présente face aux différences ethniques (Block & Block, 1951) et aux conflits interpersonnels (Martin, 1954).

Par conséquent, le participant intolérant à l'ambiguïté éprouve davantage de problèmes dans le domaine de la communication (Koester & Olebe, 1988) et de l'adaptation interculturelles (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben, 1976 ; Ruben & Kealey, 1979). D'ailleurs, cette tendance, chez ce genre d'individu, à s'adapter plus lentement et avec davantage d'inconfort (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967) semble le prédisposer à vivre un choc culturel plus intense (Cort & King, 1979 ; Ruben & Kealey, 1979).

À l'inverse, l'individu tolérant à l'ambiguïté semble en général plus calme (Cort & King, 1979), moins enclin à utiliser la censure (Budner, 1962) et les stéréotypes (Foxman, 1980 ; Prosen, 1980) tout en faisant preuve de moins d'hostilité et de retrait lorsque la différence interculturelle le confronte (Cort & King, 1979).

Il est aussi plus rarement ethnocentrique (Block & Block, 1951 ; Frenkel-Brunswick, 1949 ; O'Connor, 1952 ; Prosen, 1980) et fait plus souvent preuve de flexibilité (Budner, 1962 ; Frenkel-Brunswick, 1949 ; Goldstein & Blackman, 1978 ; Prosen, 1980) dans ses relations interculturelles. D'ailleurs, ce type de personne témoigne en général davantage de tolérance face aux différences ethniques (Block & Block, 1951) et aux conflits interpersonnels (Martin, 1954).

Pour ces raisons, l'individu tolérant à l'ambiguïté présente plus fréquemment de meilleures aptitudes au niveau de la communication (Koester & Olebe, 1988) et de l'adaptation interculturelles (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967 ; Ruben, 1976 ; Ruben & Kealey, 1979). Enfin, parce qu'il a tendance à s'ajuster plus rapidement et avec un minimum d'inconfort (Aitken, 1973 ; Guthrie & Zetrick, 1967), il est moins probable que l'individu tolérant à l'ambiguïté vive un choc culturel important (Cort & King, 1979 ; Ruben & Kealey, 1979).

Ainsi, l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté permet d'évaluer de façon valable l'apprentissage interculturel des participants au jeu Bafà Bafà grâce, entre autres, à des caractéristiques apparentées aux concepts de la communication et de l'adaptation au choc culturel.

Compte tenu des qualités manifestes de cette échelle et de la pertinence de son utilisation, l'auteur retient la Scale of Tolerance-Intolerance of Ambiguity de Budner (1962) dans le cadre de la présente recherche.

En conséquence, il reste à explorer au niveau empirique la possibilité d'un effet d'apprentissage du jeu Bafà Bafà sur les participants selon la dimension de la tolérance-intolérance à l'ambiguïté. L'étude présentée ci-après porte à croire qu'il se produit effectivement un tel phénomène.

Dans une investigation sur l'effet du jeu de simulation Bafà Bafà, Glover, Romero, D., Romero, P. et Perterson (1978) ont découvert, entre autres choses, à l'aide de l'échelle TIA de Budner (1962), une plus grande tolérance à l'ambiguïté chez les participants à la suite de l'expérimentation.

Quatre-vingt-onze étudiants et étudiantes en psychologie, soit 84 blancs et trois noirs américains de même que quatre mexicains ayant une moyenne d'âge de 21 ans, ont participé à cette étude. Les participants sont divisés au hasard en groupe expérimental et en groupe témoin. Une comparaison selon une procédure prétest et post-test sert à déterminer la différence au niveau de la tolérance à l'ambiguïté. À la suite de la simulation, le groupe expérimental démontre un taux de tolérance face à l'ambiguïté significativement plus élevé que le groupe contrôle ( $t(91) = 4.23, p < .01$ ).

Ce résultat recueilli à partir d'un Test de Student, indique que le jeu interculturel Bafà Bafà produit de manière significative une augmentation de la tolérance à l'ambiguïté chez les participants.

Cette recherche confirme donc un effet d'apprentissage du jeu de simulation Bafà Bafà au niveau de la tolérance à l'ambiguïté des participants majoritairement américains. Il reste maintenant à déterminer cette possibilité avec les participants de la présente étude.

### Problématiques et Formulation de l'Hypothèse

Le but de cette recherche est de vérifier l'efficacité du jeu de simulation Bafà Bafà sur l'apprentissage interculturel d'immigrés de divers groupes ethniques à l'aide de la variable de l'intolérance (et non de la tolérance) à l'ambiguïté. Les principaux éléments et problèmes soulevés précédemment sont résumés et commentés ci-après afin de permettre la formulation de l'hypothèse.

La revue de la littérature théorique sur le jeu Bafà Bafà laisse présager la possibilité d'un effet d'apprentissage chez les joueurs au niveau de la tolérance à l'ambiguïté.

En ce qui touche l'étude empirique de Glover, Romero, D., Romero, P. et Petersen (1978), cet effet d'apprentissage représenté par un niveau plus élevé de tolérance à l'ambiguïté se produit dans une population d'étudiants majoritairement américains. Cependant, aucune étude n'a été faite auprès d'une population pouvant potentiellement éprouver des problèmes de communication et d'adaptation interculturelles.

Or, le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà a justement la réputation d'avoir été conçu à cette fin. L'originalité et la pertinence de la présente recherche consiste donc à tenter de répondre à cette question en reproduisant l'expérience auprès d'un échantillon d'immigrés de divers groupes ethniques, étudiant l'anglais, langue de la localité, en tant que langue seconde.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche exploratoire, il est raisonnable de croire de façon globale que les règles du jeu Bafà Bafà, à la fois simples, compréhensibles, amusantes et rassurantes seront suffisantes pour créer une atmosphère favorable à une expérience d'apprentissage interculturel.

Par conséquent, l'ensemble des considérations théoriques et empiriques énoncées précédemment permet de formuler l'hypothèse suivante :

H1 : Les participants au jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà, aussi bien pour la culture alpha que pour la culture bêta, présenteront un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté.

Donc, les immigrants de divers groupes ethniques manifesteront un plus bas degré d'intolérance à l'ambiguïté à la suite de leur participation au jeu Bafà Bafà.

Dans la prochaine partie, il est question de l'ensemble des dispositions méthodologiques de la présente étude.



## Méthode

Cette deuxième partie touche l'ensemble des dispositions méthodologiques de cette recherche. Elle traite des participants, du matériel, des instruments de mesure, du déroulement et du plan de l'expérience.

### Participants

La présente étude porte sur une population d'immigrés d'origines ethniques diverses qui suivent des cours d'anglais, langue de la nouvelle communauté, à titre de langue seconde au College Vancouver Community. Un ensemble de 80 participants collaborent à cette recherche ; 16 dossiers sont rejetés, 14 questionnaires apparaissent incomplets alors que deux autres ont plagié. Un total de 64 participants représente donc l'échantillon examiné qui se subdivise en deux groupes.

### Groupe Expérimental

Pour le groupe expérimental, 34 étudiants provenant du Campus King Edward North, soit 17 hommes et 17 femmes âgés entre 20 et 45 ans, ( $M = 30,7$  ans,  $ET = 6,89$ ) collaborent à l'étude. Les origines ethniques des participants sont dans l'ordre : chinoise 41,2 % (14), polonaise 8,8 % (3), vietnamienne 8,8 % (3) et yougoslave 5,9 % (2). Le reste de l'échantillon 35,3 %, regroupe 12 individus d'origines ethniques diverses.

Ces immigrants résident en Colombie-Britannique depuis 2,6 ans en moyenne et 50 % (17) d'entre eux ont atteint un niveau avancé en anglais, alors que l'autre moitié (17) possède un

niveau très avancé. En outre, sur la base du questionnaire d'informations générales, 79,4 % (27) des répondants déclarent vivre un choc culturel au moment de la passation des tests.

### Groupe Témoin

En ce qui concerne le groupe témoin, 30 étudiants, dont 18 du Campus King Edward et 12 du Campus King Edward North, collaborent à l'étude. Ce groupe d'individus, 14 hommes et 16 femmes, âgés entre 21 et 45 ans, ont une moyenne d'âge de 32,8 ans pour un écart type de 7,09. Les nationalités d'origine se répartissent comme suit : les chinois 56,7 % (17), les coréens 10 % (3), les polonais 6,7 % (2) et les vietnamiens 6,7 % (2). Le reste du groupe, soit 20 %, regroupe six autres origines ethniques, chacune représentée par un individu.

Tous les immigrés du groupe témoin vivent en Colombie-Britannique depuis 2,2 ans en moyenne et 63,3 % (19) d'entre eux ont atteint un niveau avancé en anglais, alors que le reste, soit 36,7 % (11) possède un niveau très avancé. De plus, à la question concernant le choc culturel, 56,7 % (17) des répondants affirment vivre cette expérience lors de la période prétest. Le Tableau 3 de l'Appendice A fournit un aperçu des données recueillies par le questionnaire d'informations générales.

### Matériel

#### Jeu de Simulation Interculturelle Bafà Bafà (Shirts, 1993)

Le jeu Bafà Bafà est conçu dans le but de faire connaître aux participants l'expérience d'être des étrangers visitant une nouvelle culture.

Dans cette optique, les joueurs sont divisés en deux groupes : la culture alpha et la culture bêta.

Au sein de la culture alpha, des valeurs telles que le calme, l'amitié et la chaleur du contact physique sont transmis à l'intérieur d'un système patriarcal et sexiste. Au contraire, la culture bêta favorise plutôt l'apprentissage d'une langue étrange de même que des valeurs reliées à l'audace, à la recherche frénétique du profit, bref à la capacité d'être un bon commerçant. Afin de connaître la description complète des règles alpha et bêta, voir l'Appendice G.

Pour procéder à la simulation, les intervenants et les participants ont recours à divers accessoires. Le matériel des intervenants contient un manuel du directeur, un livret d'instructions et un article traitant des conseils sur l'art d'animer un jeu de simulation. Les participants au jeu reçoivent pour leur part différents jeux de cartes ainsi que des badges respectives aux cultures alpha et bêta. Deux locaux de classe, un tableau noir, deux magnétophones, deux cassettes et d'autres accessoires secondaires complètent l'équipement nécessaire à la simulation. Pour davantage d'information traitant de l'ensemble du matériel, voir l'Appendice B.

### Instruments de Mesure

Deux instruments de mesure servent à l'opérationnalisation des variables. Il s'agit du questionnaire d'informations générales et de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté, TIA (Budner, 1960) (voir Appendice C).

#### Questionnaire d'Informations Générales

Les informations sociodémographiques recueillies visent principalement deux buts dans le cadre de cette recherche exploratoire. Le premier objectif consiste à préciser la nature de

certaines variables descriptives afin de mieux définir les participants constituant les groupes à l'étude. Le sexe, l'âge, le niveau d'anglais, le lieu de naissance, le statut conjugal et le nombre d'enfants sont donc demandés. La seconde visée de ce protocole consiste à mieux préciser et comprendre les relations des variables sociodémographiques avec les processus du choc culturel et de l'adaptation interculturelle. Des renseignements sur l'origine ethnique, la durée de résidence dans le pays d'origine ainsi que dans le pays hôte y étaient demandés. De même, la capacité à s'exprimer en anglais, l'affiliation religieuse, l'importance de la culture, le niveau d'éducation scolaire, les professions ou métiers pratiqués dans le pays d'origine et dans le pays d'adoption, l'origine ethnique des cinq meilleurs amis et une question portant sur l'expérience du choc culturel font partie des questions.

#### Échelle de Tolérance-Intolérance à l'Ambiguïté, TIA (Budner, 1962)

L'instrument utilisé dans la présente étude est le Scale of Tolerance-Intolerance of Ambiguity de Budner (1962). C'est en s'inspirant principalement du concept originel formé par Frenkel-Brunswick (1949) que Budner construisit ce test. Cet instrument est une échelle de valeurs et d'attitudes qui apprécie l'ambiguïté associée à des situations nouvelles, complexes ou insolubles. Ainsi, une personne intolérante à l'ambiguïté tend à percevoir les situations ambiguës comme une source de menaces. Au contraire, l'individu tolérant à l'ambiguïté évalue les événements nouveaux comme désirables (Budner, 1962). L'échelle de TIA de type Likert comprend 16 éléments qui offrent six possibilités de réponses au participant : grand accord, accord modéré, accord léger, désaccord léger, désaccord modéré, grand désaccord.

### Qualités psychométriques

En ce qui a trait aux qualités psychométriques, cette échelle reste libre de l'assentiment et de la désirabilité sociale qui consiste en une tendance à se montrer d'accord (Goldstein & Blackman, 1978).

À l'égard de la fidélité, lors d'une étude test-retest se répartissant sur une période de deux à huit semaines, Budner (1960, 1962) obtint un coefficient de corrélation de 0,85 pour un échantillon de 15 étudiants gradués. Quant à Bhushan (1970), il met en évidence, dans une autre étude, une tendance significative chez les participants masculins conformistes à montrer une plus grande intolérance à l'ambiguïté que les participants non-conformistes. Il y rapporte un coefficient de consistance interne de 0,81 ( $n = 100$ ) et un coefficient de stabilité temporelle de 0,74 ( $n = 50$ ) pour un intervalle de quatre semaines.

De même, après avoir administré deux fois l'échelle de Budner dans un intervalle de six mois à 118 étudiants adultes et obtenu un coefficient de 0,73, Tatzel (1980) affirme que cette échelle démontre une bonne fidélité test retest.

Par ailleurs, au niveau de la validité, Budner (1960, 1962) rapporte que l'échelle de tolérance à l'ambiguïté démontre une corrélation significativement positive avec trois autres échelles mesurant l'intolérance à l'ambiguïté : CoulterScale, Walk Scale et Princeton Scale.

Au niveau empirique, la tolérance à l'ambiguïté possède plusieurs avantages. En effet, malgré que la tolérance à l'ambiguïté soit considérée comme un trait de personnalité, Grove et Torbiörn (1993) affirment que cette variable peut être améliorée par un entraînement approprié. Pour sa part, Foxman (1980) soutient que son évaluation, selon une procédure

prétest et post-test, permet de voir si un traitement est efficace. À ce propos, l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté possède l'avantage de son utilisation préalable dans une étude (Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen, 1978) impliquant le jeu de simulation Bafà Bafà et de sa mise en corrélation avec le choc culturel (Cort & King, 1979) ; ce qui touche de près l'objet de la présente recherche.

Des études portant spécifiquement sur l'autoritarisme (Budner, 1960), le dogmatisme (Budner, 1960 ; Chabassol & Thomas, 1975), la préférence pour un stimulus familier (Crandall, 1968) utilisent également la tolérance à l'ambiguïté. Dans cette lignée, Prosen (1980) ajoute qu'un grand nombre d'études utilisent l'échelle de Budner plus que toute autre mesure analogue.

Selon l'auteur, l'échelle de Budner (1962) définit le concept de tolérance-intolérance à l'ambiguïté mieux que toute autre mesure nécessitant l'observation du comportement. De plus, cette échelle, considérée comme une mesure de la tolérance à l'ambiguïté, ne comporte que 16 questions et semble relativement simple à répondre. Pour ces raisons et en accord avec le milieu professoral collaborant à l'expérimentation, cette échelle est choisie pour sa grande simplicité par rapport à d'autres échelles préalablement sélectionnées comme celles de dogmatisme (Rokeach, 1960) et d'ethnocentrisme (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950). Ces dernières échelles comportent trop d'éléments complexes pour les participants à l'étude, compte tenu de leur niveau d'anglais.

## Déroulement

Cette section fournit une description détaillée de la méthode utilisée lors de la collecte de données et fait mention des trois étapes suivies, soit : le recrutement des candidats, la formation des intervenants et l'expérimentation.

### Recrutement des Candidats

Une première rencontre informelle permet de présenter brièvement le projet de recherche à des professeurs dans le but de les inciter, eux et leurs étudiants, à participer à une expérience faisant appel à un jeu interculturel (voir Appendice D).

### Formation des Intervenants

Par suite de l'accord préliminaire de cinq professeurs, une deuxième rencontre a lieu. Elle vise à expliquer de façon plus technique les rôles de chacun des intervenants volontaires ainsi qu'à leur attribuer leurs tâches respectives (voir Appendice D).

### Expérimentation

L'essentiel de l'expérimentation se déroule comme suit. Durant la première semaine, à la période dite prétest, les participants du groupe expérimental et du groupe témoin doivent répondre à une batterie de tests comprenant le questionnaire de renseignements généraux et l'échelle TIA de Budner (1962).

Lors de la deuxième semaine, moment de l'intervention proprement dite, les intervenants convient les participants du groupe expérimental au jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà.



Finalement, à la troisième semaine, période dite post-test, tous les participants repassent la même batterie de tests, à l'exception du questionnaire de renseignements généraux. Pour plus de détails sur tout le déroulement de la procédure, voir les Appendices D, E, F, G et H.

### Plan de l'Expérience

Les conditions observées dans cette étude correspondent à un plan quasi expérimental. Deux facteurs expliquent ces faits, d'une part, la difficulté, voire l'impossibilité d'obtenir un groupe témoin comparable au groupe expérimental dans ses caractéristiques sociodémographiques<sup>1</sup> et d'autre part, la sélection volontaire à l'intérieur même du groupe expérimental, de deux chefs, puis leur répartition dans des groupes séparés, à savoir la culture alpha et la culture bêta (voir Appendice D).

Par ailleurs, les deux groupes de participants et le jeu de simulation interculturelle représentent ici les variables indépendantes manipulées. La tolérance à l'ambiguïté représente la variable dépendante continue. Selon la nature même de la procédure, le plan factoriel correspond à un schéma mixte deux<sup>2</sup> par deux.<sup>3</sup> Sur cette base, la vérification de l'hypothèse de cette recherche est donc effectuée grâce à une analyse de variance Anova à mesures répétées.

Enfin, toutes les données recueillies sont soumises à des analyses statistiques du programme de traitement de données SPSS-X.

---

<sup>1</sup>Les contraintes bureaucratiques scolaires empêchaient une collaboration suffisamment massive des participants pour pouvoir former des groupes plus homogènes.

<sup>2</sup>Les participants du groupe expérimental et du groupe témoin.

<sup>3</sup>Les mesures prétests et post-tests appliquées à l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté.

La prochaine partie traite des informations nécessaires à la bonne compréhension des analyses statistiques effectuées. Elle contient l'analyse des données et la présentation des résultats.

## Résultats

La subdivision de l'analyse des résultats regroupe toutes les informations nécessaires à la bonne compréhension des analyses effectuées. Elle contient deux sections : l'analyse des données par le biais de la vérification de l'hypothèse et la présentation des résultats.

### **Analyse des Données**

Cette section porte essentiellement sur la préparation des données en vue de leur analyse et comprend deux parties : la réduction des données et la présentation des analyses statistiques.

### **Réduction des Données**

Les données recueillies au cours de cette recherche concernent principalement le degré d'intolérance à l'ambiguïté d'immigrés de divers groupes ethniques dans le but de mesurer l'effet du jeu de simulation Bafà Bafà (Shirts, 1993) sur l'apprentissage interculturel.

En vue d'obtenir une mesure de l'intolérance plutôt que de la tolérance, la valeur 7, 6, 5, 4, 3, 2 ou 1 est accordée à chacun des items (16). De cette manière, moins la personne acquiesce à l'énoncé, plus la valeur devient décroissante. Ainsi, le total des valeurs situe le participant sur une échelle allant de faiblement intolérant (16) à hautement intolérant (112). Toute omission reçoit la cote 4 (Budner, 1962). Le fait que les huit derniers énoncés soient négatifs oblige à faire l'inversion des valences lors de la compilation. Le traitement des données a été effectué à l'Université du Québec à Trois-Rivières à l'aide du logiciel statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

### Présentation des Analyses Statistiques

Dans un premier temps, l'utilisation de l'analyse de coefficient alpha permet de vérifier le degré de fidélité de l'échelle TIA de Budner (1962) auprès des participants de la présente étude.

Dans un deuxième temps, l'effet du jeu Bafà Bafà sur le niveau d'intolérance à l'ambiguïté d'immigrés de divers groupes ethniques est mesurée grâce à une analyse de variance Anova à mesures répétées. Cette procédure d'analyse statistique prétest et post-test permet de vérifier s'il existe des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

Le seuil minimal de signification statistique retenu pour rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) est de ,05.

Par ailleurs, dans l'éventualité où l'hypothèse soit infirmée, l'utilisation de l'analyse de différences de moyenne T de Student de même que de l'analyse descriptive de type Crosstabs seront nécessaires afin de vérifier le degré d'intolérance des participants au niveau prétest et post-test. Le but de cette procédure est de mieux saisir l'impact des résultats de la présente étude en relation avec la formulation de l'hypothèse.

### Présentation des Résultats

Cette section contient l'essentiel des résultats de chaque analyse statistique. Elle comprend les résultats préliminaires, les résultats de l'hypothèse ainsi que d'autres résultats complémentaires.

### Résultats Préliminaires

Avant de procéder à l'analyse des résultats, il est nécessaire de corroborer le degré de fidélité de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté de Budner (1962) auprès des participants de la recherche.

Un alpha de .53 a été calculé pour l'ensemble des 64 participants. Selon les critères de Vallerand (1989) pour qui des valeurs variant entre .70 et .85 sont généralement préférables, le coefficient de fidélité de l'étude actuelle est considéré faible.

Cependant, pour Budner (1962), malgré que le coefficient soit inférieur à ce qui est généralement accepté, trois détails doivent être pris en considération : (1) l'utilisation du coefficient split-half tend à sous-estimer la fidélité d'une mesure, (2) l'absence d'accord ou de désirabilité sociale, constatée dans cette échelle peut entraîner une tendance à la baisse des prévisions de la fidélité et (3) la définition même du concept présente une nature multidimensionnelle, ce qui tend à augmenter la probabilité que les participants montreront des modèles de comportements exclusifs.

Ainsi, malgré un coefficient de fidélité considéré faible, l'analyse de variance Anova à mesures répétées apparaît tout de même justifiée.

### Résultats de l'Hypothèse

L'hypothèse testée consiste à vérifier si les immigrants de divers groupes ethniques du groupe expérimental présentent un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté que ceux du groupe témoin.

Au Tableau 1, le rapport  $F$  pour la source de variation Participants X IA ne démontre aucune différence de moyennes significatives entre les groupes,  $F(1,62) = .00$ , n.s.. Ce résultat permet de retenir l'hypothèse nulle ( $H_0$ ).

Ce résultat ne confirme pas l'hypothèse. Les immigrants de divers groupes ethniques du groupe expérimental ne démontrent pas un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté que ceux du groupe témoin à la suite de l'expérience. Apparemment, le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà ne semble pas avoir d'effet sur l'intolérance à l'ambiguïté d'immigrants de différents groupes ethniques.

Tableau 1

Analyse de variance à mesures répétées des résultats des deux groupes de participants pour l'intolérance à l'ambiguïté (TA)

Source de variation	dl	Carré moyen	$F$	$p$
Participants	1	97.07	0.67	n.s.
Résiduel	62	14.45		
TA	1	7.84	0.20	n.s.
Participants X TA	1	0.13	0	n.s.
Résiduel	62	38.97		

#### Autres Résultats

Puisque l'hypothèse est infirmée, il apparaît nécessaire d'effectuer d'autres tests afin d'approfondir la compréhension des résultats actuels.

L'étude empirique de Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen (1978) rapporte un niveau de tolérance à l'ambiguïté plus élevé chez les participants à la suite de l'expérience.

Cette hypothèse est confirmée par un test de Student. Il semble donc utile de vérifier si l'infirmité de l'hypothèse de l'étude actuelle ne serait pas due au fait que l'analyse de variance Anova à mesures répétées tient compte à la fois des effets simples et des effets d'interactions des groupes de participants et de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté, alors que le test de Student ne considère que les effets simples de ces facteurs. En d'autres mots, la plus grande précision de l'analyse de variance Anova à mesures répétées peut possiblement expliquer pourquoi les résultats empiriques de la présente recherche ne correspondent pas à ceux de l'étude de Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen (1978) utilisant le test de Student.

Il est bon de souligner qu'ici l'utilisation du test de Student ne vise pas à vérifier l'hypothèse de l'étude actuelle mais qu'elle a plutôt comme objectif de faciliter la compréhension et la comparaison des présents résultats avec ceux recensés antérieurement pour enrichir la discussion.

Comme le Tableau 2 l'indique, la moyenne des résultats pour l'échelle d'intolérance à l'ambiguïté du groupe expérimental est légèrement inférieure à celle du groupe témoin. Par contre la valeur  $t(62) = .75$ , n.s., n'est pas suffisamment élevée pour être statistiquement significative. Donc, il n'y a pas de différence manifeste au niveau de l'intolérance à l'ambiguïté entre les immigrants de divers groupes ethniques qui participent au jeu Bafà Bafà et ceux qui ne jouent pas, ce qui encore une fois va à l'encontre des résultats de Glover, Romero, D., Romero, P., & Petersen (1978).

Ainsi, le jeu de simulation Bafà Bafà ne semble exercer aucune influence sur l'intolérance à l'ambiguïté des immigrants de divers groupes ethniques.



Tableau 2

Test de Student des deux groupes de participants  
concernant l'intolérance à l'ambiguïté (IA)

Variable	Expérimental (n = 34)		Témoin (n = 30)		<i>t</i>	dl	<i>p</i>
	M	ÉT	M	ÉT			
IA	62.12	9.68	63.80	7.9	-.75	62	n.s.

Par ailleurs, étant donné que ce ne sont pas tous les participants qui vivent le choc culturel, soit 27/34 pour le groupe expérimental et 17/30 pour le groupe témoin, il y a lieu d'effectuer une analyse descriptive de type Crosstabs afin de voir s'il n'y aurait pas des variations particulières du taux d'intolérance à l'ambiguïté des participants vivant le choc culturel par rapport à ceux qui prétendent ne pas vivre ce genre de phénomène à la suite de l'expérience.

Ici encore, il est nécessaire de rappeler que cette démarche ne vise pas à vérifier l'hypothèse de la présente recherche mais a plutôt pour but d'enrichir la discussion des résultats obtenus.

Selon les données recueillies auprès des participants qui vivent le choc culturel par rapport à ceux qui soutiennent ne pas vivre ce type d'expérience les informations suivantes se dégagent :

À la période prétest, 24 des 44 participants qui affirment vivre le choc culturel montrent un taux d'intolérance à l'ambiguïté inférieur au seuil moyen ( $x = 64$ ) de l'échelle de Budner (1962). Par contre, au niveau post-test, 27 participants, soit 3 de plus que durant la période prétest, se retrouvent sous la limite moyenne de l'échelle IA de Budner (1962).

D'autre part, des 20 individus qui considèrent ne pas vivre le choc culturel, 14 d'entre eux affichent un niveau d'intolérance à l'ambiguïté situé en deçà de la limite moyenne des résultats à l'échelle de Budner (1962) à la période prétest. Au niveau post-test, un total de 9 individus, soit 5 participants de moins, montrent un degré d'intolérance inférieur au seuil moyen de l'échelle.

Ainsi, il est possible que pour certains individus vivant le choc culturel, l'expérience ait eu l'effet d'abaisser leur niveau d'intolérance à l'ambiguïté, alors que pour ceux affirmant ne pas vivre ce phénomène cela semble au contraire avoir affecté à la hausse leur intolérance face à l'ambiguïté.

En résumé, l'analyse préliminaire a démontré un coefficient alpha faible pour l'étude actuelle. Par ailleurs, contrairement à l'hypothèse de recherche, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées n'ont pas démontré un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté chez les immigrants de divers groupes ethniques du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin. Il semble donc que le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà n'a pas eu d'impact sur le degré d'intolérance à l'ambiguïté des immigrants des différents groupes ethniques.

La partie suivante concerne la discussion des résultats obtenus, l'analyse des conséquences de la recherche actuelle ainsi qu'un relevé de ses forces et ses faiblesses.

## Discussion

Cette partie de la discussion des résultats fournit principalement des éléments d'explication aux résultats en relation avec l'hypothèse de recherche. Elle contient trois sections : la discussion des résultats obtenus, l'analyse des conséquences de la recherche de même qu'un relevé de ses forces et de ses faiblesses.

#### Discussion des Résultats Obtenus

L'objectif de la recherche consiste à vérifier si les immigrants de divers groupes ethniques du groupe expérimental présentent un niveau moins élevé d'intolérance à l'ambiguïté que ceux du groupe témoin. Cette hypothèse n'a pas été démontrée. Le résultat de l'analyse de variance à mesures répétées n'a pas permis d'établir de différence d'intolérance à l'ambiguïté entre les immigrants de divers groupes ethniques du groupe expérimental et ceux du groupe témoin.

Ainsi, le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà ne semble pas avoir d'effet sur l'intolérance à l'ambiguïté des immigrants de divers groupes ethniques du Vancouver Community College. Ce résultat va à l'encontre de celui de Glover, Romero, D., Romero, P. & Petersen(1978) qui rapporte un niveau de tolérance à l'ambiguïté plus élevé chez des américains après l'expérience.

Parce qu'un plus bas niveau d'intolérance à l'ambiguïté est lié de façon générale à de meilleures aptitudes en communication interculturelle (Koester & Olebe, 1988) et que les résultats de la recherche actuelle ne sont pas probants, cela infirme aussi partiellement

plusieurs études théoriques (Bernstein, 1985 ; Bredemaier, 1978 ; Noesjirwan & Bruin, 1989 ; Saegesser, 1984 ; Sass, Rose & Brossman, 1986 ; Shirts, 1993, 1995 ; Weaver, 1993) favorables au jeu Bafà Bafà.

Du reste, plusieurs facteurs peuvent expliquer les maigres résultats de l'étude actuelle. Parce que le coefficient de fidélité de la présente recherche est considéré faible, il est possible :

que malgré leur niveau avancé en anglais et en dépit de l'aide reçue de leurs professeurs d'anglais<sup>1</sup>, les participants aient tout de même éprouvé des difficultés à comprendre le questionnaire de l'échelle de Budner (1962) ; ce questionnaire avait pourtant été sélectionné parmi d'autres en raison de sa grande simplicité de compréhension. Si c'est le cas, cela confirmerait les dires d'Argyle(1982), de Bickley(1982) et de Hall(1979) à l'effet que la traduction d'une langue s'avère une tâche complexe, parfois très difficile ;

que les participants, qui vivaient pour la plupart un choc culturel, aient éprouvé un sentiment de méfiance (Adler, P., 1972, 1975 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) face à l'auteur de la présente recherche<sup>2</sup> et qu'ils aient adopté une stratégie défensive (Rhinesmith & Hoopes, 1972) durant l'étude expérimentale malgré la mise en place de diverses stratégies<sup>3</sup> et accommodations pour les mettre en confiance ;

---

<sup>1</sup>Les intervenants participant à l'expérience étaient leurs professeurs d'anglais depuis environ deux mois.

<sup>2</sup>Il s'était pourtant présenté comme un étudiant de la même institution lors de la présentation de l'expérience.

<sup>3</sup>Le seul intervenant, totalement inconnu des participants, connaissait bien le jeu Bafà Bafà pour l'avoir utilisé à plusieurs reprises et était sensibilisé à l'enseignement auprès d'étudiants de divers groupes ethniques.

que le taux élevé d'hétérogénéité culturelle de l'échantillon de l'étude n'ait pas favorisé l'émergence d'un profil type de réponses.

D'autre part le test de Student n'ayant pas révélé de différence au niveau de l'intolérance à l'ambiguïté entre les immigrants de divers groupes ethniques qui participent au jeu Bafà Bafà et ceux qui ne jouent pas, cela exclut donc la possibilité que la différence des résultats entre la présente étude et celle de Glover, Romero, D., Romero, P, & Petersen (1978) soit due à des analyses statistiques différentes dans leur degré de précision. En d'autres mots, l'analyse de variance Anova à mesures répétées, qui mesure de manière plus exacte les différences de moyenne que le test de Student, n'est pas en cause.

Par ailleurs, l'analyse descriptive de type Crosstabs semble refléter une tendance à la hausse ou à la baisse du niveau d'intolérance à l'ambiguïté chez certains participants après l'expérience. En effet, il est possible que chez certaines personnes affirmant vivre le choc culturel, l'ensemble de l'intervention ait eu un effet bénéfique sur leur taux d'intolérance à l'ambiguïté. À l'inverse, chez quelques individus prétendant ne pas vivre le choc culturel, l'expérience a, semble-t-il, exacerbé leur niveau d'intolérance à l'ambiguïté.

Comment expliquer ce dernier phénomène ? Est-ce que cette réaction peut être en relation avec le niveau d'intolérance à l'ambiguïté ? Il semble que non, puisqu'à première vue ce phénomène apparaît indépendamment du taux d'intolérance des participants. Alors, est-ce possible que, chez certains individus conscients de vivre le choc culturel, l'expérience ait eu pour effet de les rassurer ? Et, est-ce qu'au contraire, cette même expérience pourrait avoir eu pour effet de rendre à la conscience un fait dérangeant chez les individus prétendant ne pas vivre le choc culturel ?

Malheureusement, parce que l'échantillon de l'étude montre un degré élevé d'hétérogénéité culturelle et que, par conséquent, cela augmente les risques de produire des profils de réponses différentes, il est impossible de répondre à ces questions.

D'ailleurs, il se peut que cette variation du taux d'intolérance à l'ambiguïté prétest et post-test soit due simplement à une fluctuation normale de l'échantillon de l'étude, à la crainte (Adler, P., 1972, 1975 ; Brislin, 1981 ; Foster, 1962 ; Oberg, 1960, 1972 ; Smalley, 1963) ou à l'incompréhension des participants envers l'ensemble de l'expérience.

#### Analyse des Conséquences de la Recherche

Ainsi, le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà ne semble pas produire d'effet sur l'intolérance à l'ambiguïté des immigrants des différents groupes ethniques du Vancouver Community College. Ce résultat est contraire à l'étude de Glover, Romero, D., Romero, P. & Petersen (1978). Bien que le jeu ne semble pas avoir eu d'impact sur l'apprentissage interculturel des participants, d'autres facteurs aggravants peuvent expliquer ces faibles résultats.

Un certain niveau de méfiance envers l'expérience, la possible incompréhension du questionnaire de Budner (1962), de même que le degré élevé d'hétérogénéité culturelle de l'échantillon de l'étude peuvent également avoir joué un rôle dans les résultats de l'étude. Par conséquent, ces derniers doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent être généralisés. Malgré tout, plusieurs observations intéressantes se dégagent de cette recherche exploratoire et méritent d'être soulignées.

Dans l'ensemble, les participants ont semblé répondre favorablement à l'expérience du jeu Bafà Bafà. Au sein de la culture bêta, les joueurs ont bien intégré les règles culturelles. Par

contre, dans la culture alpha, certains joueurs ont semblé éprouver quelques difficultés à interagir avec leurs coéquipiers.

Deux raisons peuvent expliquer ces faits : (1) Les joueurs, majoritairement collectivistes, se comportent habituellement de façon formelle et plutôt rigide au moment d'une première rencontre sociale (Triandis et al., 1988). Or, une des règles de la culture alpha demande d'établir de nombreux contacts physiques entre les membres. Il est donc possible que certains individus aient éprouvé quelques malaises à adopter ce comportement trop différent de leurs propres valeurs culturelles. (2) Il est également possible que le moniteur de la culture alpha qui a une nature individualiste, ait adopté un style d'enseignement insuffisamment directif pour les joueurs collectivistes (Hofstede, 1986). En effet, selon Hofstede (1986), ces derniers semblent mieux réagir à des directives fermes.

Par ailleurs, lors de la période du compte-rendu, les membres de la culture bêta n'ont pas répondu au premier appel du moniteur lorsqu'est venu le temps pour eux de décrire les membres de la culture alpha. Par contre, à la suite d'une critique en règle du leader de la culture alpha concernant les attitudes et comportement des bêtans, ces derniers ont répliqué en bloc lorsqu'ils ont été invité une deuxième fois à exprimer leurs commentaires et l'ont fait de façon énergique.

Ainsi, apparemment, malgré une hésitation initiale à critiquer, correspondant à un besoin de préserver l'harmonie, (Hofstede, 1980 ; Triandis et al., 1988), les membres collectivistes de la culture bêta ont réagi de façon vive aux commentaires du leader alphan. Par ailleurs, ce dernier a semblé avoir eu un impact favorable sur le degré d'ouverture de l'ensemble des participants dans les discussions qui ont suivi. Malgré tout, lorsqu'est venue l'occasion de



discuter de leurs problèmes interculturels réels, peu de participants ont émis des commentaires. À cet égard, l'atmosphère amusante du jeu (Bernstein, 1984 ; Gage & Berliner, 1984 ; Sisk, 1995) n'a, semble-t-il, pas mis suffisamment en confiance les participants qui ont peut-être malgré tout conservé une certaine fierté et une certaine pudeur (Brislin, 1981 ; Habimana & Cazabon, sous presse).

Il est tout de même bon de souligner que la stratégie du jeu qui visait à provoquer un bris au niveau de la communication interculturelle a bien fonctionné. Aussi, bien que l'échelle de Budner (1962) n'a peut-être pas pu mesurer ce genre d'apprentissage, il semble également que lors de la période du compte-rendu, les joueurs ont pu prendre conscience de leurs mauvaises perceptions et de leurs préjugés lors du dévoilement des règles des cultures alpha et bêta aux participants de l'autre culture.

Dans ce cas, cela aura tout de même contribué à les sensibiliser sur le risque d'adopter des attitudes et des comportements apparentés à l'ethnocentrisme (Bredemaier, 1978) et aux stéréotypes préjudiciables (Shirts, 1993). Or, ce type d'apprentissage correspond à une certaine progression dans les étapes du processus de l'adaptation au choc culturel (Adler, P., 1975).

Dans un autre ordre d'idées, en ce qui concerne l'orientation que pourraient prendre les prochaines recherches empiriques dans le domaine, l'auteur de l'étude suggère les grandes lignes suivantes : (1) un échantillon de participants plus homogène au niveau culturel afin de pouvoir mieux déterminer les effets d'apprentissage du jeu Bafà Bafà, (2) un moniteur de la même ethnie que les participants de l'étude et qui a déjà établi une bonne relation de confiance

avec eux, (3) la traduction et l'adaptation de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté ou d'une autre échelle peut-être plus appropriée à la langue des individus à l'étude.

Enfin, selon les suggestions de Ting-Toomey (1989), le jeu Bafà Bafà pourrait également permettre d'illustrer les différences interculturelles des participants en ce qui concerne leurs valeurs, leurs attitudes et leurs comportements durant la simulation culturelle. Par exemple, la majorité des individualistes peuvent avoir plus de facilité à intégrer les valeurs de la culture alpha concernant l'établissement du contact social initial avec un étranger, que la plupart des collectivistes (Triandis et al. 1988). De plus, cette différence interculturelle pourrait servir de base de discussion lors du compte-rendu.

#### Forces et Faiblesses de la Recherche

Cette recherche exploratoire a permis de constater qu'un niveau avancé d'anglais est suffisant pour permettre à des immigrants de divers groupes ethniques de participer au jeu de simulation Bafà Bafà avec succès. Aussi, bien que l'échelle de Budner (1962) n'a peut-être pas pu mesurer ce genre d'apprentissage, il est fort probable que les joueurs ont pu prendre conscience de leurs mauvaises perceptions et de leurs préjugés lors de l'expérience.

Evidemment la méfiance des participants face à l'expérimentateur et à l'étude en général, la possibilité qu'il y ait eu incompréhension de leur part lors de la passation du questionnaire de Budner (1962) de même que la grande hétérogénéité de l'échantillon de l'étude représentent certainement les principales lacunes de la présente étude et rendent par le fait même l'interprétation des résultats actuels plus compliqués. Il est donc difficile de justifier avec une absolue certitude que le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà ne peut avoir d'effet bénéfique sur l'intolérance à l'ambiguïté d'immigrants de divers groupes ethniques si l'expérience est reproduite dans des circonstances méthodologiques plus favorables.

## Conclusion

Cette recherche évalue expérimentalement l'efficacité du jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà sur l'apprentissage interculturel d'immigrés de divers groupes ethniques à l'aide de la variable de l'intolérance à l'ambiguïté. La revue de la littérature porte à croire à un niveau d'intolérance à l'ambiguïté moins élevé après l'expérience.

La problématique visait donc à démontrer un plus bas niveau d'intolérance à l'ambiguïté des participants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin. Un total de 64 immigrants de divers groupes ethniques apprenant l'anglais, langue de la localité, en tant que langue seconde, représente l'échantillon analysé qui se subdivise en deux groupes pour cette étude. L'apprentissage interculturel est mesuré au moyen de l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté de Budner (1962) selon une procédure prétest et post-test.

Les résultats préliminaires ont démontré un coefficient de fidélité faible pour la présente recherche. L'analyse de variance Anova à mesures répétées n'a révélé aucune différence de moyennes significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Ce résultat ne confirme pas l'hypothèse. Le jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà n'a pas semblé démontrer d'effet sur l'intolérance à l'ambiguïté des immigrants de divers groupes ethniques du Vancouver Community College.

Ce résultat va à l'encontre de la littérature théorique et empirique relevée. Cependant, la méfiance des participants par rapport à l'expérience en général, un certain degré d'incompréhension lors de la passation du questionnaire de Budner (1962) de même que la

grande hétérogénéité culturelle de l'échantillon peuvent avoir nui à l'étude. Pour ces raisons les résultats de la présente recherche doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent être généralisés.

Pour obtenir des meilleurs résultats, il serait préférable que la reproduction de cette expérience se fasse auprès d'un groupe culturel plus homogène, que les moniteurs du jeu proviennent de la même ethnie que les sujets et qu'ils aient déjà établi une bonne relation de confiance avec eux. De plus, il faudrait traduire et adapter l'échelle de tolérance-intolérance à l'ambiguïté dans la même langue que les individus à l'étude.

Malgré ces lacunes méthodologiques, cette recherche exploratoire a tout de même permis de constater qu'un niveau d'anglais avancé est suffisant pour permettre à des immigrants de divers groupes ethniques de jouer au jeu Bafà Bafà. Bien que l'échelle de Budner (1962) n'a peut-être pas pu mesurer ce genre d'apprentissage, il semble également que lors de la période du compte-rendu de la simulation, les joueurs ont pu prendre conscience de leurs mauvaises perceptions et de leurs préjugés par rapport à l'autre culture. Dans ce cas, cette sensibilisation pourrait correspondre à une certaine progression dans le cheminement de l'adaptation au choc culturel (Adler, P., 1975).

## Références

- Adams, D. M. (1973). Simulation games : An approach to learning. Worthington, Ohio : Charles A. Jones.
- Adler, N. J. (1986). International dimensions of organizational behavior. Boston, MA. : Kent.
- Adler, P. S. (1972). Culture shock and the cross-cultural learning experience. Dans Readings in intercultural communication, (Vol. 2), (pp. 6-12). Regional Council for International Education, University of Pittsburgh.
- Adler, P. S. (1975). Transitional experience : An alternative view of culture shock. Journal of Humanistic Psychology, 15(4), 13-23.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. New York : Norton.
- Aitken, T. (1973). The multinational man : The role of the manager abroad. New York : Wiley.
- Argyle, M. (1982). Intercultural communication. Dans S. Bochner (Éd.), Cultures in Contact : Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford : Pergamon.
- Armstrong, R. H., & Hobson (1972). Introduction to gaming/simulation techniques. A university report written for the Institute of Local Government Studies. Birmingham, England : University of Birmingham.
- Baillargeon, J. (1989). Méthode de recherches : Notes de cours. Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières, 132.
- Bernstein, G. (1984). Bafà Bafà and the possibilities of playfulness : A simulation game for philosophy of education. Simgames : A Journal of Simulation and Gaming, 11(2), 3-16.
- Bernstein, G. (1985). Insiders and outsiders : The simulation game Bafà Bafà and cross-cultural understanding. New Jersey : Montclair State College.
- Berry, J. W. (1970). A functional approach to the relationship between stereotypes and familiarity. Australian Journal of Psychology, 22, 29-33.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dansen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology : Research and applications. New York, Port Chester : Cambridge University Press.
- Bhushan, R. (1970). Intolerance of ambiguity in conformists and non-conformists. Manas, 17(1), 35-39.

- Bickley, V. C. (1982). Language as the bridge. Dans S. Bochner (Éd.), Cultures in Contact : Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford : Pergamon.
- Block, J., & Block, J. (1951). An investigation of the relationship between intolerance of ambiguity and ethnocentrism. Journal of Personality, 19, 303-311.
- Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. Dans S. Bochner (Éd.), Cultures in Contact : Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford : Pergamon.
- Boekestijn, C. (1984). Intercultural migration and the development of personal identity : The dilemma between identity maintenance and cultural adaptation. Paper given at the Seventh International Congress of Cross-cultural Psychology, Acapulco.
- Bredemaier, M. (1978). Providing Referents for Sociological Concepts. Teaching Sociology 5.
- Brein, M., & David, K. (1971). Intercultural communication and the adjustment of the sojourner. Psychological Bulletin, 76, 214-30.
- Brislin, R. W. (1981). Cross-cultural encounters : Face-to-face interaction. Elmsford, New York : Pergamon.
- Budner, S. (1960). An investigation of Intolerance of ambiguity. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. Journal of Personality, 30, 29-50.
- Chabassol, D. J., & Thomas, D. (1975). Needs for structure, tolerance of ambiguity and dogmatism in adolescents. Psychological Reports, 37, 507-510.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. Psychological Bulletin, 91, 540-572.
- Corbeil, P., Laveault, D., & Saint-Germain, M. (1989). Jeux et activités de simulation : Des outils pour une éducation au développement international. Agence canadienne de développement international. Jeunesse.
- Cort, D. A., & King, M. (1979). Some correlates of culture shock among American tourists in Africa. International Journal of Intercultural Relations, 3, 211-25.
- Crandall, J. E. (1968). Effects of need for approval and intolerance of ambiguity upon stimulus preferences. Journal of Personality, 36, 67-83.



- Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Boston : Little, Brown.
- Dunn & Wozniack (1976). Simulation Review : Bafà Bafà. Simulation & Games, 7, 471-475.
- Eichenbaum, J. (1975). A matrix of human movement. International Migration, 13, 21-41.
- Feldt, A. G., & Goodman, F. (1975). Observations on the design of simulations and games. Dans C. S. Greenblat & R. D. Duke (Éds), Gaming-simulation : Rationale, design and applications (pp. 169-177). New York : Wiley.
- Foster, G. (1962). Traditional cultures and the impact of technological change. New York : Harper-Row.
- Foxman, P. N. (1980). Tolerance for ambiguity : Implications for mental health. Dans R. H. Woody (Éd.), Encyclopedia of clinical assessment (Vol. 1, pp. 455-462). San Francisco : Encyclopedia of clinical assesment.
- Frenkel-Brunswick, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. Journal of Personality, 18, 108-143.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture : An empirical analysis of culture shock. Dans S. Bochner (Éd.), Cultures in Contact : Studies in Cross-cultural Interaction. Oxford : Pergamon.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). Culture shock : Psychological reactions to unfamiliar environments. London : Methuen.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). Educational psychology, (3e éd.). Boston : Houghton.
- Glover, J. A., Romero, D., Romero, P., & Petersen, C. (1978). Effects of simulation game upon tolerance for ambiguity, dogmatism, and risk taking. The Journal of Social Psychology, 105, 291-296.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. (1978). Cognitive style. (pp. 38-81, 174-223). New York : Wiley.
- Gouvernement du Canada (1996). Statistique Canada, Tableaux de la Série Le Pays du Recensement de 1996 [Internet], Canada.
- Gouvernement du Canada (1997a). Statistique Canada, CANSIM [Internet], matrice 2, Canada.

- Gouvernement du Canada (1997b). Statistique Canada, Division de la Démographie [Internet], Canada.
- Grove, C., & Torbiörn, I. (1993). A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. Dans R. M. Paige (Éd.), Education for the Intercultural Experience (pp. 73-108). Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic training design : Approaches to intercultural training. Dans D. Landis & R. W. Brislin (Éds), Handbook of intercultural training (Vol. 1), (pp. 118-154). New York : Pergamon.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1986). The influence of cultural variability on perceptions of communication behavior associated with relationship terms. Human Communication Research, 13(2), 147-166.
- Gullahorn, J. E., & Gullahorn, J. T. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. Journal of Social Issues, 19(3), 33-47.
- Gullahorn, J. E., & Gullahorn, J. T. (1966). American students abroad : Professional versus personal development. The Annals, 368, 43-59.
- Guthrie, G. M., & Zetrick, I. N. (1967). Predicting performance in the Peace Corps. Journal of Social Psychology, 71, 11-21.
- Habimana, E., & Cazabon, C. (sous presse). Troubles d'adaptation et manifestations psychopathologiques chez les étudiants étrangers. Dans S. Ionescu (Éd.) Psychopathologie de la vie étudiante.
- Hall, E. T. (1959). The silent language. New York : Doubleday.
- Hall, E. T. (1979). Au-delà de la culture. Paris : Du Seuil.
- Hall, E. T., & Whyte, W. F. (1963). Intercultural communication : A guide to men in action. Practical Anthropology, 10, 216-229.
- Herskovits, M. J. (1948). Man and his works : The science of cultural anthropology. New York : Knopf.
- Hofstede, G. (1980). Culture's consequences : International differences in work-related values. London : Sage.

- Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. Dans J. B. Derogowski, S. Dziurawiec, & R. C. Annis (Éds), Expiscations in cross-cultural psychology (pp. 335-355). Lisse : Swets-Zeitlinger.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. International Journal of Intercultural Relations, 10, 301-320.
- Immigrant Services Society of B .C. (1993). Settlement in the 1900s : An overview of the Lower Mainland and Fraser Valley. Ministry of education and ministry responsible for multiculturalism and human rights, immigration policy branch.
- Juffer, K. A. (1983). Initial development and validation of an instrument to assess cultural shock adaptation. Doctoral dissertation, University of Iowa.
- Juffer, K. A. (1993). The first step in cross-cultural orientation : Defining the problem. Dans R. M. Paige (Éd.), Education for the intercultural experience (pp. 201-218) Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Klein, M. (1979). Adaptation to new cultural environments. Dans D. S. Hoopes, P. B. Pedersen, & G. Renwick (Éds), Overview of intercultural education, training, research.
- Klineberg, O., & Hull, W. F. (1979). At a foreign university : An international study of adaptation and coping. New York : Praeger.
- Koester, J. & Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. International Journal of Intercultural Relations, 12, 233-246.
- Krupinski, J. (1975). Psychological maladaptation in ethnic concentrations in Victoria, Australia. Dans I. Pilowsky (Éd.), Cultures in Collision, Adelaïde : Australian National Association for Mental Health.
- Lecavalier, G. (1971). Les jeux de simulation dans l'enseignement de la sociologie, Sociologie et Sociétés, 3(2), 259-273.
- Le Vine, R. A. (1982). Culture, behaviour and personality (2e éd.) Chicago : Aldine.
- Liem, N. D. (1980). Vietnamese-American crosscultural communication, Bilingual Resonances, 3(2), 9-15.
- Linton, R. (1936). The study of man. New York : Appleton-Century-Crofts.

- MacDonald, A. (1970). Revised scale for ambiguity tolerance : Reliability and validity. Psychological Reports, 26, 791-798.
- Magnan, F. (1992). La tolérance à l'ambiguïté et le niveau d'actualisation de soi des étudiants en psychologie. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Malzberg, B., & Lee, E. (1956). Migration and mental disease. New York : Social Science Research Council.
- Martin, B. (1954). Intolerance of ambiguity in interpersonal and perceptual behavior. Journal or Personality, 22, 499-503.
- Morgan, P., & Andrushko, E. (1977). The use of diagnosis-specific rates of mental hospitalization to estimate underutilization by immigrants. Social Science and Medicine, 11, 611-18.
- Murdock, G. P. (1949). Social structure. New York : Macmillan.
- Nagler, S. F. (1977). Ego and vicissitudes of culture change : Proposed theory of culture shock. Doctoral dissertation, Smith College.
- Nicassio, P. M. (1983). Psychological correlates of alienation : Study of a sample of Indochinese refugees, Journal of Cross-cultural Psychology, 337-51.
- Nicassio, P. M., & Pate, J. K. (1984). An analysis of problems of resettlement of the Indochinese refugees in the United States. Social Psychiatry, 19, 135-41.
- Noesjirwan, J., & Bruin, K. (1989). Culture prejudice and simulation/gaming in theory and practice. Dans D. Crookall & D. Sanders (Éds), Communication and Simulation : From Two Fields to One Theme (Vol. 1), (pp. 155-168). Multilingual Matters, Clevedon : Philadelphia.
- Noesjirwan, J., & Freestone, C. (1979). The culture game : Simulation of cultural shock. Simulation and Games, 10(2), 189-206.
- Oberg, K. (1960). Adjustment to new cultural environments. Practical Anthropology, 7, 177-182.
- Oberg, K. (1972). Culture shock and the problems of adjustment to the new cultural environments. Dans D. K. Smith (Éd.), Readings in intercultural communication (Vol. 3). Pittsburgh, PA : Regional Council for International Education, University of Pittsburgh.

- O'Connor, P. (1952). Ethnocentrism, intolerance of ambiguity and abstract reasoning ability. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 530-562.
- Paige, R. M. (1993). Education for the intercultural experience. Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Pierfy, D. (1977). Comparative simulation game research : Stumbling blocks and stepping stones. Simulation and Games, 8, 255-268.
- Pope, H. G. (1983). Migration and manic-depressive illness. Comprehensive Psychiatry, 24, 158-65.
- Prosen, S. S. (1980). Ambiguity tolerance. Dans R. H. Woody (Éd.), Encyclopedia of Clinical Assessment (Vol. 1, pp. 463-472). San Francisco : Encyclopedia of Clinical Assessment.
- Quénelle, G., & Hourquin, D. (1987). 6000 verbes en anglais et leurs composés formes et emplois. Québec : Bescherelle.
- Rhinesmith, S. H., & Hoopes, D. S. (1972). The Learning Process in an Intercultural Setting. Dans David S. Hoopes (Éd.), Readings in intercultural communication (Vol. 2).
- Rokeach, M. (1960). The open and closed mind : Investigation into the nature of belief systems and personality systems. New York : Basic Books.
- Romiszowski, A. J. (1984). Producing instructional systems, Londres : Kogan Page.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication Competency for Intercultural Adaptation. Group and Organizations Studies, 1, 334-354.
- Ruben, B. D., Askling, L. R., & Kealey, D. J. (1977). Cross-cultural effectiveness. Dans S. David Hoopes, et al. (Éds), Overview of intercultural education, Washington,DC : Society for Intercultural Education, Training, and Research.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1977). Behavioral assessment and the prediction of cross-cultural shock, adjustment, training, and research. Paper presented at the annual meeting of the Society for Intercultural Education, Training and Research, Chicago.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. International Journal of Intercultural Relations, 3, 15-47.
- Saegesser, F. (1984). The Introduction of Play in Schools : A Philosophical Analysis of the Problems. Simulation & Games 15(1), 75-96.

- Sass, J., Rose, E., & Brossman, B. (1986). Facilitating cultural adaptation in the classroom : utilizing the Bafà Bafà simulation game. Ohio Speech Journal, 24, 81-91.
- Schaechter, F. (1965). Previous history of mental illness in female migrant patients admitted to the psychiatric hospital. Royal Park, Medical Journal of Australia, 6, 277-9.
- Shirts, G. (1995). Beyond ethnocentrism : Promoting cross-cultural understanding with Bafà Bafà. Dans S. M. Fowler (Éd.), Intercultural sourcebook : Cross-Cultural Training Methods (Vol.1), (pp. 93-100). Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Shirts, R. G. (1993). Bafà Bafà. La Jolla, CA : Simile II.
- Sisk, D. (1995). Simulation games as training tools. Dans S. M. Fowler (Éd.), Intercultural Sourcebook : Cross-Cultural Training Methods (Vol. 1), (pp. 81-92). Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Smalley, W. A. (1963). Culture shock, language shock, and the shock of self discovery. Practical Anthropology, 10, 49-56.
- Sodjakusumah, T. I. (1994). The cross-cultural adaptation of indonesian students in canada. May 2, University of Guelph, 1-155.
- Tatzel, M. (1980). Tolerance for ambiguity in adult college students. Psychological Reports, 47, 377-378.
- Thomas, M. B., Moore, H. B., & Sans, C. (1980). Counsellor renewal workshop in sex equality. Counsellor Education and Supervision, 20, 56-61.
- Ting-Toomey, S. (1989). Intergroup communication and simulation in low - and high-context cultures. Dans D. Crookall & D. Sanders (Éds), Communication and Simulation : From Two Fields to One Theme (Vol. 1), (pp. 169-176). Multilingual Mattess, Clevedon : Philadelphia.
- Torbiörn, I. (1982). Living abroad : Personal adjustment and personal policy in the overseas setting. New York : Wiley.
- Triandis, H. C., Brislin, R., & Hui, C. H. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. International Journal of Intercultural Relations, 12, 269-289.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. Psychologie Canadienne, 30(4), 662-679.

Weaver, G. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Dans R. M. Paige (Éd.), Education for the Intercultural Experience (pp. 137-167) Yarmouth, Maine : Intercultural Press.

## Appendice A

### Données d'informations générales



Tableau 3

## Données d'informations générales

Sources	Gr. E		Gr. T		Sources	Gr. E		Gr. T	
	n	%	n	%		n	%	n	%
<b>Sexe</b>					<b>Religion</b>				
Masculin :	17	50	14	47	Bouddhiste :	7	20,6	7	23,3
Féminin :	17	50	16	53	Catholique :	8	23,5	5	16,7
<b>Niveau langue</b>					Chrétienne :	4	11,8	3	10,0
Avancé :	17	50	19	63	Protestante :	3	8,8	4	13,3
Très avancé :	17	50	11	37	Athée :	4	11,8	2	6,7
<b>Origine ethnique</b>					Islamique :	3	8,8	2	6,7
Chinoise :	14	41,2	17	57	Orthodoxe :	3	8,8	1	3,3
Polonaise :	3	8,8	2	6,7	Autres :	1	2,9	2	6,7
Vietnamienne :	3	8,8	2	6,7	Omissions :	1	2,9	4	13,3
Yougoslave :	2	5,9	-	-	<b>Importance accordée à la culture</b>				
Coréenne :	1	2,9	3	10	Très imp. :	17	50	8	26,7
Autres :	11	32,4	6	20	Assez imp. :	11	32,4	13	43,3
<b>État civil</b>					Légère imp. :	3	8,8	8	26,7
Marié :	18	52,9	19	63	Pas très imp. :	1	2,9	-	-
Célibataire :	16	47,1	10	33	Aucune imp. :	2	5,9	1	3,3
Divorcé :	-	-	1	3,3	<b>Niveau d'éducation</b>				
<b>Nombre d'enfants</b>					Élémentaire :	1	2,9	2	6,7
Aucun :	19	55,9	15	50	Secondaire :	14	41,2	11	36,7
1 :	6	17,6	5	17	Collégial :	13	38,2	9	30
2 :	9	26,5	8	27	Universitaire :	6	17,6	8	26,7
3 et plus :	-	-	2	6,7	<b>Travail au pays d'origine</b>				
<b>Langues parlées</b>					Relié étude :	12	35,3	14	46,7
2 :	19	55,9	12	40	N. rel.étude :	13	38,2	8	26,7
3 :	11	32,4	15	50	Travail pas :	9	26,5	8	26,7
4 et plus :	4	11,8	3	10	<b>Travail au Canada</b>				
					Relié étude :	3	8,8	5	16,7
					N.rel.étud. :	20	58,8	10	33,3
					Travail pas :	11	32,4	15	26,7

Note. Groupe expérimental : N = 34 ; groupe témoin : N = 30

Tableau 3

## Données d'informations générales (suite)

Sources	Gr. E		Gr. T	
	n	%	n	%
<b>Nombre d'amis</b>				
<b>Toutes les ethnies</b>				
Aucun :	1	2,9	-	-
1 :	2	5,9	1	3,3
2 :	3	8,8	-	-
3 :	5	14,7	4	13,3
4 :	3	8,8	4	13,3
5 :	20	58,8	21	70
<b>D'ethnie différente du participant</b>				
Aucun :	14	41,2	12	40
1 :	8	23,5	9	30
2 :	5	14,7	1	3,3
3 :	3	8,8	4	13,3
4 :	4	11,8	4	13,3
<b>D'ethnie canadienne</b>				
Aucun :	25	73,5	15	50
1 :	6	17,6	11	36,7
2 :	3	8,8	3	10
3 :	-	-	1	3,3
<b>Choc culturel</b>				
Oui :	27	79,4	17	56,7
Non :	7	20,6	13	43,3

Note. Groupe expérimental : N = 34 ; groupe témoin : N = 30

## Appendice B

### Matériel

### Matériel pour les Intervenants

- (1) Un manuel du directeur incluant les instructions pour la simulation des deux cultures.
- (2) Un livret d'instructions pour la personne chargée d'effectuer la simulation de la culture bêta.
- (3) Un article sur les conseils dans l'art d'animer un jeu de simulation (Shirts, 1993).
- (4) Un tableau noir avec des craies.
- (5) Deux cassettes d'instructions sur les règles régissant les cultures alpha et bêta.

### Matériel pour la Culture Alpha

- (1) Un jeu de 30 blimmers, de 30 tibbers et de 30 stippers.<sup>1</sup>
- (2) Un jeu de 30 cartes alpha.
- (3) Quatre badges pour les visiteurs alphans.
- (4) Cent soixante-quinze jetons de jeu alpha.
- (5) Un rouleau de papier collant.

### Matériel pour la Culture Bêta

- (1) Un total de 273 cartes de transactions bêta divisé presque également parmi six couleurs et sept nombres.
- (2) Quatre badges pour les visiteurs bêtans.

### Matériel Distribué aux Participants du Jeu de Simulation Interculturel

Apprentissage de la nouvelle culture. Durant la simulation, les membres initiés à l'apprentissage de leur nouvelle culture obtiennent le matériel suivant :

---

<sup>1</sup> Genres de cartes aux graphiques abstraits et stylisés.

Dans la culture alpha :

- (1) Chaque alphan reçoit une série de trois cartes : un blimmer, un tibber et un stipper.
- (2) Chacun des membres obtient une carte alpha qui représente le registre permanent de l'acceptabilité de la personne dans la culture alpha.
- (3) Aussi, chaque participant reçoit cinq jetons.

Dans la culture bêta :

- (1) Chaque bêtan reçoit une série de six cartes de transactions.

Visite de la culture étrangère. Avant leur départ vers la culture étrangère, tous les membres visiteurs obtiennent un badge désignant leur culture respective. À leur arrivée et provenant de la culture hôte, les membres visiteurs reçoivent une série de cartes qu'on leur retire avant leur retour à la culture d'origine. Ainsi :

- (1) Dans la culture alpha, les hôtes donnent aux visiteurs une série de trois cartes qui incluent un blimmer, un tibber et un stipper.
- (2) Dans la culture bêta, les hôtes fournissent aux visiteurs une série de six cartes de transactions.

#### Autre Matériel

- (1) Deux magnétophones à cassette.
- (2) Deux locaux de classe. La dimension importe peu dans la mesure où la quarantaine de participants puisse interréagir sans se bousculer. Les locaux suffisamment près l'un de l'autre permettent d'aller d'une pièce à l'autre sans entrave. Isolés de façon satisfaisante, ils assurent une parfaite confidentialité de part et d'autre durant la simulation.

## Appendice C

### Instruments de mesure

The information you will give will remain confidential. Please do not write your name on this paper.

## Background Information

Please give the following information about yourself in the spaces provided and to the best of your knowledge.

Telephone (only the last five digits) X X -                         

Used only to identify the questionnaire.

Sex: male\_\_\_\_\_female\_\_\_\_\_

Fluency of English: low advanced\_\_\_\_\_ high advanced\_\_\_\_\_

Date of birth:      year\_\_\_\_\_ month\_\_\_\_\_ day\_\_\_\_\_

Place of birth: city \_\_\_\_\_ country \_\_\_\_\_

Ethnic origin (example: Chinese, Canadian etc.) \_\_\_\_\_

Marital status      married\_\_\_\_ single\_\_\_\_ divorced\_\_\_\_

Number of children (if any) \_\_\_\_\_

Duration of your residence in your country of origin      years\_\_\_\_\_ months\_\_\_\_\_

Duration of your residence in Canada                      years                      months

Duration of your residence in British Columbia                      years                      months

Place and duration of your residence in the past three years. Begin with the most recent.

<u>City</u>	<u>Country</u>	<u>Duration</u>
example: Vancouver	Canada	2 years 6 months
		years months
		years months
		years months
		years months
		years months

Languages spoken in order of fluency

Language	Capacity to express yourself			
	<u>fluently</u>	<u>easily</u>	<u>moderately</u>	<u>with difficulty</u>
example English	_____	___✓___	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Religious affiliation

Catholic \_\_\_\_\_ Protestant \_\_\_\_\_ Buddhist \_\_\_\_\_ Hindu \_\_\_\_\_ Islamic \_\_\_\_\_  
 Jewish \_\_\_\_\_ Atheist \_\_\_\_\_ other (please specify) \_\_\_\_\_

How important is your culture to you (religion, language, traditions, etc.)? Circle the number (only one) which best corresponds to the importance you give it.

1	2	3	4	5
very important	somewhat important	slightly important	relatively unimportant	completely unimportant

Education

diploma / degree obtained

elementary	_____
secondary	_____
college	_____
university	_____

Trade or profession practised in Canada (begin by the most recent).

Work	Place	Duration
example: teacher	Vancouver, Canada	<u>2</u> year(s) <u>1</u> month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)



Trade or profession practised in your country of origin (begin by the most recent).

Work	Place	Duration
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)
_____	_____	____ year(s) ____ month(s)

Ethnic origin of your five (5) best friends.

1. _____	2. _____	3. _____
4. _____	5. _____	

### Culture Shock

Hall defined culture shock as "a removal of distortion of many of the familiar cues one encounters at home and the substitution for them of other cues which are strange". Oberg stated that culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing one's cues to social interaction. The cues include the many ways in which one orients him or herself to daily life: When to shake hands, when and how much to tip, when to accept invitations, when to take statements seriously, etc. The cues, which may be customs, gestures, facial expressions, or words, are primarily unconscious and are as much a part of one's culture as the language.

On the basis of these affirmations, do you have the impression that you are presently experiencing a culture shock?

yes \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

Thank you for your cooperation.

Telephone (only the last five digits) X X — — — — .  
Used only to identify the questionnaire.

### Opinion Survey

Below you will find a series of opinion statements. Each represents a commonly held opinion and there are no right or wrong answers. You will probably disagree with some statements and agree with others. We are interested in the extent to which students agree, or disagree with such a pattern of opinions.

#### Instructions

Read each statement carefully and circle the number (only one) that best corresponds with your opinion.

1	2	3	4	5	6
strongly agree	moderately agree	slightly agree	slightly disagree	moderately disagree	Strongly disagree

#### Example

1. Learning English is very important for getting a good job in Vancouver. 1   ②   3   4   5   6

According to the example above, you moderately agree with the statement.

2. Canada's taxes are not high enough. 1   2   3   4   5   ⑥

According to the example above, you strongly disagree with the statement.

Note: Respond with your initial reaction. Everyone has the right to his/her own opinion. Your response will be kept confidential.

## BUDNER SCALE

1	2	3	4	5	6				
strongly agree	moderately agree	slightly agree	slightly disagree	moderately disagree	strongly disagree				
1.	An expert who doesn't come up with a definite answer probably doesn't know too much.			1	2	3	4	5	6
2.	There is really no such thing as a problem that can't be solved.			1	2	3	4	5	6
3.	A good job is one where what is to be done and how it is to be done are always clear.			1	2	3	4	5	6
4.	In the long run it is possible to get more done by tackling small, simple problems rather than large and complicated ones.			1	2	3	4	5	6
5.	What we are used to is always preferable to what is unfamiliar.			1	2	3	4	5	6
6.	A person who leads an even, regular life in which few surprises or unexpected happenings arise, really has a lot to be grateful for.			1	2	3	4	5	6
7.	I like parties where I know most of the people more than ones where all or most of the people are complete strangers.			1	2	3	4	5	6
8.	The sooner we all acquire similar values and ideals the better.			1	2	3	4	5	6
9.	I would like to live in a foreign country for a while.			1	2	3	4	5	6
10.	People who fit their lives to a schedule probably miss most of the joy of living.			1	2	3	4	5	6
11.	It is more fun to tackle a complicated problem than to solve a simple one.			1	2	3	4	5	6

BUDNER SCALE (continued)

1	2	3	4	5	6
strongly agree	moderately agree	slightly agree	slightly disagree	moderately disagree	strongly disagree
12. Often the most interesting and stimulating people are those who don't mind being different and original.				1 2 3 4 5 6	
13. People who insist on a yes or a no answer just don't know how complicated things really are.				1 2 3 4 5 6	
14. Many of our most important decisions are based upon insufficient information.				1 2 3 4 5 6	
15. Teachers or supervisors who hand out vague assignments give a chance for one to show initiative and originality.				1 2 3 4 5 6	
16. A good teacher is one who makes you wonder about your way of looking at things.				1 2 3 4 5 6	

Thank you for your cooperation.

## Appendice D

### Procédure

Toutes les manoeuvres effectuées lors du recrutement des candidats, de la formation des intervenants et de l'expérimentation proprement dite étaient entièrement en anglais. À cette fin, un professeur, lui-même déjà acquis à la cause de l'étude en tant qu'intervenant offre le support technique à l'auteur de la présente recherche en raison de ses carences en anglais au niveau oral et écrit.

### Recrutement des Candidats

Une première rencontre avec les professeurs potentiellement volontaires permet de présenter le projet de façon orale et informelle. Il y est précisé que l'expérience peut éventuellement aider les étudiants, très majoritairement immigrés, à mieux communiquer avec les gens d'une autre langue, d'une autre culture. L'auteur décrit brièvement le fonctionnement général du jeu de simulation interculturelle Bafà Bafà. De plus, il cite quelques résultats de recherches antérieures faisant mention d'une plus grande tolérance à l'ambiguïté chez les participants ayant participé à ce jeu.

Après ce premier contact, quatre professeurs<sup>1</sup> du département d'anglais du Vancouver Community College acceptent de participer à l'étude en tant qu'intervenants tout en prêtant la pleine disponibilité de ses étudiants volontaires pour l'expérience. Un autre professeur, celui-ci du département de sociologie de la Cambie Junior Secondary School, donne également son accord pour participer à l'expérience en tant qu'animateur principal<sup>2</sup> du jeu

---

<sup>1</sup>Tous ont au delà de cinq ans d'expériences en enseignement auprès de gens de divers groupes ethniques.

<sup>2</sup>Possède près de dix ans d'expérience en tant qu'enseignant et a déjà utilisé à dix reprises le jeu Bafà Bafà auprès d'étudiants du secondaire incluant des africains à une occasion.

Bafà Bafà. Une rencontre sur la formation des intervenants suit l'échange des coordonnées de chacun.

### Formation des Intervenants

La formation des intervenants se déroule lors de rencontres en sous-groupes d'après le travail à accomplir. La tâche d'accompagnement de l'auteur de la présente recherche lors de l'introduction de l'expérience et de la passation des tests incombe aux quatre professeurs d'anglais. À cet égard, ils prennent possession de la batterie de tests (voir Appendice C). De façon verbale, ils apprennent les grandes lignes de la procédure expérimentale et reçoivent comme consigne de lire attentivement l'ensemble des questionnaires et de préciser les mots qui, à leur connaissance, pourraient représenter des difficultés de compréhension pour leurs élèves.

Une liste unique regroupe ces mots en une première ébauche de transcription qui est ensuite travaillée et rendue plus compréhensible. Il n'y a aucune limite de temps d'imposée. Les professeurs mettent environ 15 minutes pour accomplir cette tâche (voir Appendice E).

Le jour précédant l'expérience, les professeurs annoncent aux étudiants qu'un des leurs<sup>1</sup> viendra leur demander de participer à une expérience comportant un jeu interculturel. Les enseignants n'émettent aucun commentaire supplémentaire pour ce qui est du but précis de l'expérience.

En ce qui concerne la tâche comportant le jeu, un professeur d'anglais de l'équipe initiale ainsi que le professeur de sociologie y participent. Chacun reçoit un exemplaire du

---

<sup>1</sup>Ce, afin de les mettre en confiance, étant donné la grande méfiance de certains étudiants vis-à-vis les figures d'autorité.

livre d'instructions et d'un article sur les conseils dans l'art d'animer un jeu de simulation (Shirts, 1993). En outre, l'animateur principal, dans la circonstance, le professeur de sociologie, reçoit l'ensemble du matériel. Étant donné son expérience, le directeur du jeu a la pleine latitude quant à la procédure des opérations en collaboration avec son assistant.

Deux consignes prévalent : faire en sorte que l'ensemble des événements se déroule le plus simplement possible en tenant compte du niveau d'anglais des étudiants et voir à ce que le tout se termine à l'intérieur des limites normalement allouées aux cours. Les deux intervenants lisent l'ensemble des instructions, puis se rencontrent à deux reprises pour compléter les détails de l'expérience.

Ils exercent la simulation de façon individuelle. Il n'y a aucune restriction d'imposée au sujet du temps d'entraînement. Chacun consacre environ six heures à la préparation de l'expérience.

### Expérimentation

Trois phases constituent principalement cette partie de la procédure, c'est-à-dire les périodes prétest, la simulation à l'aide du jeu Bafà Bafà (Shirts, 1993) et le post-test. Un intervalle d'une semaine sépare chacune de ces périodes.

#### Période Prétest

Lors de la première semaine, l'auteur de la présente recherche se présente dans chaque classe et explique brièvement les motifs de sa présence. Il demande aux étudiants de l'aider en acceptant de participer à une expérience dans le cadre de ses études à la maîtrise. Il invoque principalement le caractère confidentiel de l'étude et qu'elle engage à répondre à une batterie de questionnaires. De plus, il demande à certains d'entre eux de participer à un jeu



de simulation interculturelle. Aussi, l'auteur de l'étude indique que cette expérience a pour but ultime de mieux comprendre l'impact de ce jeu et éventuellement de permettre de trouver une nouvelle voie pour aider les étudiants de leur école à mieux communiquer avec les gens d'une autre langue et d'une autre culture. Les professeurs de chaque classe reprennent ensuite les énoncés de l'auteur afin de s'assurer que tous ont bien compris.<sup>1</sup> Le déroulement de l'expérience n'occupe que la durée normale d'un cours. L'expérience a pour base la participation volontaire et accepte tout droit de refus sans discrimination ou reproche. L'étudiant peut donc ne participer qu'aux activités régissant normalement le cours.

Dans chaque groupe, le professeur distribue la batterie de tests aux étudiants. Cette série comprend le questionnaire de renseignements généraux et l'échelle TIA de Budner (1962). L'enseignant explique comment procéder tout en attirant l'attention des élèves au tableau noir affichant la liste des mots pouvant comporter des difficultés de compréhension (voir Appendice E).

Enfin, il assure sa disponibilité entière en tout temps à quiconque éprouverait des difficultés à répondre aux questionnaires. Si un mot représente une nouvelle difficulté, celui-ci est automatiquement ajouté à la liste antérieure des mots puis porté à l'attention des étudiants. Il n'y a aucune limite de temps d'imposée. La durée de passation dure environ une heure et quart.

---

<sup>1</sup>Étant donné le fort accent français de l'auteur de cette étude.

### Jeu de Simulation Interculturelle

L'intervention comportant le jeu de simulation commence à la deuxième semaine. Le professeur de sociologie a la charge de la direction de la simulation ainsi que de l'enseignement de la culture bêta.<sup>1</sup> Le professeur d'anglais a pour responsabilité d'assister le directeur et de diriger la culture alpha.<sup>2</sup> La procédure se déroule comme suit :

- (1) L'expérimentation débute par une séance d'orientation à laquelle l'ensemble des étudiants du groupe participant apprennent l'objectif général de la simulation (voir Appendice F).
- (2) Après cette introduction, les participants sont partagés au hasard en deux groupes : la culture alpha et la culture bêta. Une légère exception échappe à cette règle, l'obligation de séparer les leaders<sup>3</sup> de chaque classe avec pour conséquence qu'ils représentent automatiquement les deux cultures.
- (3) Les membres de chaque culture choisissent les observateurs et les visiteurs.
- (4) Les alphans se rencontrent dans une classe, les bêtans dans une autre pièce.
- (5) Apprentissage de la nouvelle culture. Les responsables initient les participants aux valeurs, aux attentes et aux coutumes de leur nouvelle culture. Dans ce but, l'enseignement des nouveaux rôles des participants s'effectue à l'aide d'instructions sur

---

<sup>1</sup>Bien que ce ne soit pas un point critique, Shirts (1993) suggère au contraire que le directeur de la simulation dirige également la culture alpha pour plus de commodité.

<sup>2</sup>De façon très enthousiaste, il a demandé avec insistance la charge de cette tâche, plus difficile à gérer et ce, malgré son inexpérience dans le domaine du jeu de simulation.

<sup>3</sup>Les professeurs choisissent subjectivement deux individus, un de chaque classe, d'après leur facilité à exprimer leur opinion en classe et leur influence en général positive sur leurs pairs. Ils n'utilisent aucun test à cet effet.

cassettes (voir Appendice G) annexées à du matériel (voir Appendice B). Dans la culture alpha, les apprentis découvrent que le calme représente une qualité recherchée. Ils apprennent également que l'intimité physique doit régner à l'intérieur d'une structure patriarcale et sexiste. Au contraire, dans la culture bêta, les individus découvrent plutôt qu'ils sont estimés d'après leur capacité à bien composer dans un marché commercial.

- (6) Dans chaque groupe, les participants pratiquent les coutumes de leur culture respective jusqu'à ce qu'ils s'y sentent suffisamment à l'aise. Une fois cette étape atteinte, ils commencent l'échange des visiteurs.
- (7) Visite de la culture étrangère. Quatre observateurs de chaque côté visitent la culture inconnue. Ils tentent d'apprendre autant que possible les valeurs, les normes et les coutumes qui régissent l'autre culture. Toutefois, ils n'ont pas la possibilité de parler, seule l'observation est permise.
- (8) Après environ cinq minutes, les observateurs retournent dans leur groupe respectif et rapportent ce qu'ils ont vu. Tous doivent essayer de deviner les règles qui gouvernent les comportements des individus de l'autre culture. Sur la base des informations des observateurs, chaque groupe essaie de faire des hypothèses sur la façon la plus efficace de communiquer avec ces étrangers.
- (9) Une fois les hypothèses générées par les discussions formulées, le directeur de la simulation envoie le premier groupe de visiteurs vers l'autre culture. Ces derniers sont accueillis en recevant du matériel propre à la culture hôte (voir Appendice B). Une fois de plus, ils n'ont pas la possibilité de savoir directement par la parole, quelles règles gouvernent la collectivité étrangère.

- (10) Après environ cinq minutes, les visiteurs reviennent dans leur groupe culturel respectif. Ils rapportent leurs impressions générales sur la culture étrangère, comment ils ont vécu leur expérience au niveau émotionnel, de quel genre était le langage, ect.
- (11) Par la suite, le directeur de la simulation envoie une seconde équipe visiter l'autre culture et ainsi de suite. Lorsque chacun a eu l'occasion de visiter la culture étrangère, il y a arrêt de la simulation.
- (12) Après une brève pause, les deux groupes se retrouvent ensemble dans une salle, les bêtans dans un coin de la pièce, les alphans dans un autre.
- (13) Compte-rendu. Durant le compte-rendu, le directeur de la simulation demande à l'ensemble des participants de répondre à treize questions (voir Appendice H). Ces demandes formulées oralement à tour de rôle aux partenaires de la culture alpha puis à ceux de la culture bêta visent à pousser les concurrents à s'interroger sur la validité de leurs perceptions, de leurs attitudes et de leurs comportements entourant leurs relations interculturelles.

La simulation totale dure approximativement trois heures 10 minutes, soit la période normalement prévue pour le cours d'anglais. Suivant cette optique, chacune des périodes d'apprentissage des cultures, de visite de la culture étrangère et du compte-rendu dure une heure. Enfin, les participants entament cette dernière période de discussion qui débute après une pause d'une dizaine de minutes.

#### Période Post-test

À la troisième semaine, l'auteur de l'étude se présente à nouveau dans chaque classe et remercie l'ensemble des étudiants tout en leur demandant de fournir un dernier effort. Il

souligne aux participants l'importance de répondre au test avec la même diligence, même si celui-ci apparaît identique. Pour appuyer ses dires, l'auteur de la recherche affirme que cela lui est nécessaire afin de comprendre l'impact de l'expérience de la semaine précédente. Les professeurs attirés à chaque classe répètent ses propos.

Puis, ils repassent l'échelle TIA de Budner (1962) aux étudiants selon une procédure similaire à la période prétest. La collecte des données dure environ 45 minutes.

## Appendice E

### Liste des mots difficiles

## List of Difficult Words with an Easier Translation

### Background Information

Regarding religious affiliation

Atheist \_ no religious belief

Regarding culture shock

Removal \_ to take away

Distortion \_ misrepresentation

Cues \_ signal for action

### Budner Scale

Regarding # 4

In the long run \_ over a long period of time

Tackling \_ trying

Regarding # 6

Has a lot to be grateful for \_ has to be very thankful

Regarding #10

Fit their lives to a schedule \_ conform their lives with a program

Regarding #11

Tackle \_ try

Regarding #12

Stimulating \_ exciting

Regarding #13

To Insist \_ to demand repeatedly

Regarding # 15

Vague \_ unclear, not exact

Initiative \_ enterprise, to show boldness

Regarding # 16

Your way of looking at things \_ your point of view



## Appendice F

### Séance d'orientation

Le directeur de la culture bêta écrit au tableau noir, puis lit à haute voix ce qui suit :

- (1) The purposes of the cross culture simulation Bafà Bafà are :
  - (a) to create a situation which allows individuals to explore the idea of culture ;
  - (b) to create feelings which are similar to those an individual will likely encounter when he/she travels to a different culture, and ;
  - (c) to give participants experience in observing and interacting with a different culture.

Ensuite, il a enchaîné en prononçant les phrases suivantes :

- (2) You will be divided into the alpha culture and the Beta culture as soon as the orientation session is finished.
- (3) You will learn and practice your new culture. A person living in a culture, learns the different rules and reasons for various behaviors over his/her entire life. You will be asked to learn those rules in a very short period of time. The rules may seem complicated at first, but as you practice them they will appear clear and reasonable.
- (4) Each group is to select a group of people to travel to the other culture to observe the ways members of that culture behave. The observers should try and figure out what rules govern the behavior of the other group by observing their actions. They are not to ask about those rules governing such actions ; they are to be figured out through observation.
- (5) There will be an exchange of observers. Once the alpha culture and the Beta culture are well established, the observers will travel to the other culture. They will be wearing a badge with the name of their home culture on it. Each group of observers will have

approximately five minutes to learn as much as possible as they can about the foreign culture.

- (6) Observers will report on what they saw on the foreign culture. They will describe the ideas they have about the values, morales, and rules of the foreign culture. They will try to think of ways for the visitors to figure out the culture better.
- (7) Once each culture is re-established, visitors will be exchanged. Visitors will wear a badge with the name of their home culture on it. They will receive cards, chips or whatever is used in the culture visited. The purpose of the visit will be to interact successfully with the other culture.
- (8) When everybody has had a chance to visit, the simulation will be over. There will be a discussion period afterwards.

## Appendice G

### Règles alpha et bêta

## Contenu Intégral des Cassettes

### Culture Alpha

You are now members of the Alpha Culture. Alphans love to laugh, touch one another, talk, and tell stories. In fact, as Alphans, your purpose in life is to enjoy being with the other Alphans within the rules of the Alpha Culture. Here is how you do it.

First, you approach another Alphan, greet him or her and touch them in some way. Maybe a one or two armed hug or pats on the shoulder or back. Alphans love to touch one another and be touched by others. Continue to touch him or her during so. In fact, it's appropriate to touch another Alphan without an excuse. And if you are not touching you should stand close together. If an Alphan were to stand more than a few inches away while talking to another Alphan, it would be like shouting, I don't like you. And, because Alphans believe that what one does is more important than what one says, there is nothing one could say which would prove otherwise. Shaking hands, by the way, is not an acceptable greeting because it keeps people at a distance. If you were to shake hands and draw the other person close to you for a hug, then it would be acceptable. But a standard handshake is a terrible insult.

Alpha is a patriarchal society in which the men are honored and women are considered to be the property of men. Accordingly, men may approach either sex, but women may only approach other women.

After the initial greeting, you discuss in detail the health, achievements and wisdom of your grandfather, father and any male children. If you don't know much about your grandfather or father, it is permissible to fill in some of the details from your imagination.

After you have greeted, touched, talked about your male family members, you play a game called, match the leader. Here is how it is played. Each of you should now have a Blimmer, a Tibber, a Stripper and a few chips. The match the leader game is played with the Blimmer and Tibber only. The Stripper is reserved for special situations which I'll explain in a minute. The exact meaning of the Blimmer and Tibber design has been lost, but it has something to do with two different types of forces in the world. In any case, one person assumes the role of the leader and starts the game by repeatedly putting the bottom of the two cards, either a Blimmer or Tibber, on top of the other. This shuffling might be done five, six or a dozen times. When the leader stops shuffling the cards, the other person shuffles his or her cards for a while. Then each person exposes the bottom card. If a person's card is the same as the leader's, then the leader must pay that person a chip. If the person's card does not match the leader, then he or she must pay the leader a chip. If a male and female are playing the game, the male is always the leader. If the patriarch plays the game, he is always the leader and wins regardless of whether the cards match. Remember, the object of the game is contained in the title, match the leader. The person who matches the leader wins a chip. The leader is the one who starts shuffling the cards first unless a man and woman are playing in which case the man is always the leader.

The game can be played with two, three, or more persons. The rules are the same. If the third person matches the leader, he or she would win a chip from the leader. And if no one matches the leader, the leader would collect three chips. While you would like to win as many chips as possible, it should be remembered that it is far more important that one has a little fun playing the game than winning chips.

The Stipper card is the same size and shape as the Blimmer and Tibber, but it has an entirely different purpose. When you want to insult another person, you give them the Stipper by holding it up to the person to be insulted, or by including the Stipper as one of the cards in the matching game. Study the Stipper card. For an Alphan it is clear a design meant to insult.

#### Pause

You always linger awhile and talk some more after you have played the game, since it would appear that you are using fellow Alphan to win chips if you were to stop talking with him or her when the game is over. This time, however, instead of talking about the male members of your family, you might try to find areas of mutual interest such as sports, movies, politics, etc. In any event, it is important that you don't talk about the rules of the Alphan Culture or the Alphan game. Again, you would stand close together and touch one another whenever possible.

As a parting gesture you should sign one another's Alphan card with you initials if you feel the other person obeyed the rules of the Alphan Culture. An Alphan feels good when they have a card full of signatures. If you feel he or she did not obey the rules of the culture, then you should use any three numbers to sign his or her card. The numbers serve as a warning to other Alphans that the person bearing the numbered card is not honoring the Alphan way of life.

To invite a third or fourth person into your conversation, you reach up and touch the person on the shoulder. It is customary, however, to allow a person to stand and wait for some time before inviting them into the conversation with a touch of the hand. The waiting

gives them time to feel and understand the drift of the conversation or game before joining it. Naturally, it is considered quite rude to walk right up and immediately join in a conversation without being invited. Similarly, it is unkind to invite a person to join in a conversation without giving him or her adequate time to feel and understand the flow of the conversation.

So the basic social transaction is as follows : greeting, talking about males in the family in great detail, playing the matching game, talking about items of mutual interest, signing of cards and moving to another Alphan. At all times during the transactions, you stand very close to one another and touch whenever possible. Practice the basic social transaction now.

Tone

Stop player

Start player

Tone

You will need a person to be the patriarch of your group. Preferably, he should be the eldest male in the group. Select the patriarch now. Have him stand in the circle of honor.

Tone

Stop player

Start player

Tone

The patriarch should now confirm that all of you are members of the Alphan Culture by signing your Alpha cards with his initials. Do this now.

Tone



Stop player

Start player

Tone

The patriarch stays in the circle of honor. He :

(a) is treated with respect ;

(b) always wins whenever he plays the match the leader game, regardless of which card is turned up ;

(c) sanctions new members by signing Alpha cards with his initials ;

(d) looks out for the welfare of the Alpha women. If a male who has not had his card signed by the patriarch, approaches a woman from Alpha, the patriarch should have another male member ask the offending outsider to leave.

Alphans are friendly to all visitors who obey the rules of the Alpha Culture. But visitors who join conversations without being invited with a touch of the hand, stand faraway when conversing, start playing the game without first talking about their male elders, are too eager to win chips, move away to another person when the game is over without further conversation, or approach Alpha women without being sanctioned by the patriarch, pose a threat to the values of the Alpha. There are procedures to make sure their habits and attitudes don't infiltrate and adulterate the Alpha way of life. The most important is to identify them for other Alphans. When they commit an offense against Alpha values, ask for their Alpha card immediately, sign it with any set of three digit numbers and return it to them. When presented to other Alphans, they will be alerted that these persons do not honor and value the Alpha Culture. It is also important that they not be rewarded when they violate the rules of

Alpha. If they join in a conversation without being invited, continue with the conversation as though they weren't there. This can be difficult if they persist, but the more they insist the more they violate the essence of the culture and the more severely they should be ignored.

If they try to play the game without first touching or talking about their male family members, include the Stripper as one of the playing cards and make sure it is displayed when you turn over the card. They may not know that you are insulting them, but all other Alphas in the vicinity who see it will know.

If they try to collect chips when they haven't won, or seem too eager to win, give them two or three to remind them of their greed and the fact that they have lost sight of the purpose of the game.

If a woman approaches a male Alpha her existence and presence should never be publically recognized.

If men who do not have the sanction of the patriarch approach any Alpha women, the manhood of each male is threatened. The offending male should be asked to leave the culture or be isolated so he can't talk to other Alphas. The patriarch should be particularly sensitive to such obscene actions. It is important, however, when you ask the offending male to leave that you do not explain the reason why he must leave but only that he must do so. The conversation might go like this.

I'm sorry but we'll have to ask you to leave now.

Why ? I want to stay.

I'm sorry. You'll just have to leave.

Before you begin your culture let me emphasize once again ; visitors from the other culture must learn about the values and customs of Alpha observation, trial and error. It is important that you do not talk about the rules in their presence or answer any questions about the rules when asked. Begin your culture now.

Stop player

### Culture Bêta

You are all members of the Beta Culture. In the Beta Culture your worth is determined by your ability to be an effective trader. As you will see, to be an effective trader, you must drive a hard bargain and be persistent. Each one of you should now have 10 trading cards. Notice that the cards come in six different colors : white, blue, green, yellow, pink and orange. Each card has many numbers on it. The important numbers, however, are those in the corners of the cards. Notice that the corners of the cards are numbered from 1 through 7. If you can collect seven cards with the number 1 through 7 in any color of your choice, it's like a straight flush in poker, then ; each card in the sequence is worth 10 points. For example, there are 7 blue cards. One has the number 1 in the corners, another has the number 2, another 3, 4, 5, 6, and 7. How much is this set of cards worth ? If you said 10 points for each card or 70 points for the set you are right. Here are three cards. A blue with the number 1, a blue 6 and yellow 7. How much are they worth ? Nothing. Why ? Because they are not in sequence and they are not the same color. So the way you earn points is by trading, trading, trading, until you have 7 cards of the same color with the numbers 1 to 7 in their corners. The person, then who will eventually become the most effective trader is the one who can collect the most sets of 7 card sequences in any one of the six colors.

The trading procedure is basically the same as any trading situation, you ask people for the card you want and offer them a trade in return. For example, I might come up to a person and say, I want a blue 3 while holding up a yellow 7, meaning I'm willing to give you this yellow 7 if you'll give me a blue 3. They might accept the offer, in which case you would exchange cards, or they might make a counter offer by saying no and asking you for a card and holding up the card they are willing to trade. The main difference between this and most other trading situations is that you hold up the card you are willing to trade rather than telling your trading partner about it.

There is another difference. All trading is done in the Beta Trading Language. It is a language which sounds complex when heard for the first time but actually is quite simple when understood. Simple, since there are only 13 words in the language : six for the colors and seven for the numbers. The limited vocabulary insures that all conversation will be confined to the task at hand : trading. In fact, it is very rude and distracting to talk any other language except Beta while trading is going on.

Ba means blue in Beta language, as does Be, Bi, Bo and Bu. Guess what Ga means ? If you said green, you are right. Ge, Gi, Go and Gu also mean green. Guess what Wa means ? Yes, white. In other words, to say a color you add any vowel to the first letter of the color. Practice saying the colors now.

Tone

Stop player

Start player

Tone

The numbers are similar except you use two of your initials rather than the first letter of the color. My name is Brent Folsum. Ba is the way I choose to say one. I might also say Be, Bi, Bo or Bu. To say the number two, I say two syllables or BaFa, or any other combination of vowels such as BaFi, BaFo, etc. And to say the number three, I repeat the first syllable again, or BaFa Ba. What would Bafa BaFa be ? pauses Four, because we said four syllable. Five is BaFa BaFa Ba, six is Bafa BaFa BaFa, and seven is Bafa BaFa BaFa Ba. Or seven syllables for the number seven. How would Margaret Truman say four ? pauses What about Joseph Smith ? pauses By the way, Beta traders lose a great deal of respect if they use their fingers, toes, or any other means to keep track of the number of syllables. Use your initials and practice the numbers now.

Tone

Stop player

Start player

Tone

There are also gestures in the trading language. To say Yes, touch your chin to your chest. To say No, raise both elbows sharply with forearms and hands hanging loosely. Say again or Repeat what you have just said is indicated by shaking an open hand rapidly back and forth. If you want more than one card, you begin by pumping your forearm once for each card you want. Practice the gestures now.

Tone

Stop player

Start player

## Tone

Let's look at an example of how a typical trading exchange might take place. Suppose I have 4 yellow cards, 2 whites, an orange, a green and a pink. I probably will decide to collect yellow cards since I have 4 of them already. I walk up to Jane Snow whom I notice has two or three white cards and also two yellow ones, offer my white card by holding it up and ask for a yellow 3 by saying Yo BaFa Ba. She checks her cards, thinks a moment, and raises both elbows signifying no trade, but makes a counter offer by holding up a yellow 5 and saying Wi JaSa JaSa JaSa, or I'll give you this yellow 5 for a white 6 I accept the offer even though I already have a yellow 5 because I know 5's are scarce and will probably be able to trade it off easily for a card I want. We exchange cards and each begins searching for another trading partner. Suppose I had wanted a yellow 3 and a yellow 5 for my white 6. I would have pumped my forearm twice and said Yo BaFa Ba, then I would pause and say Yo BaFaBaFaBa, meaning I want a yellow 3 and a yellow 5. If she agrees, we exchange cards and quickly find another person with whom to trade.

Each time you complete a series, turn your cards into the director and he or she will record your score and give you a new set of trading cards.

It is rumored that the foreigners who come to visit have many 3's and 5's. So you will probably want to trade with them. If you do, they will likely try to speak in English. Remember, however, that Beta is the trading language and no other language can be spoken while anyone is trading. And you cannot teach them the Beta language ; they must learn it by listening and observing. You can speak to them in sign language, however, and you are likely to be surprised at how easily you will be able to communicate with them. Foreigners should

not ask about the rules of trading, the language, or any other part of the culture. And if they do, you should not answer them.

Practice trading now.

Tone

Stop player

Appendice H

Compte-rendu



### Questions et Commentaires Prononcés par le Directeur de la Simulation

- ( 1) To Beta members : Could you list some words which describe the Alphans?
- ( 2) To Alpha members : Could you give some words which describe the Betans?
- ( 3) To Beta members : (a) Could you give some words which describe the Alphans?<sup>1</sup>  
(b) How did Alphans appear to you when they visited you?
- ( 4) To Alphans : How did Betans appear to you when they visited you?
- ( 5) To Betans : Could you describe your feelings and thoughts when you visited the Alpha Culture ?
- ( 6) To Alphans : Could you describe your feelings and thoughts when you visited the Beta Culture ?
- ( 7) To Alphans : Will anyone describe the Beta culture?
- ( 8) To Betans : Will anyone describe the Alpha culture?
- ( 9) To Betans : Could anyone explain the Beta culture?
- (10) To Alphans : Could anyone explain the Alpha culture ?
- (11) To both Alphans and Betans : Which culture would you prefer to live in and why ?
- (12) In the game, you were not allowed to tell the rules of the culture. Are there situations and conditions in the real world which make it difficult to ask about the rules of another culture ?
- (13) Suppose you were assigned to live and work with people in a country which has different culture and a different language. What will be the best way to accomplish this ?

---

<sup>1</sup>L'animateur, voyant l'apparente gêne des participants du groupe bêta et voulant leur donner une dernière occasion de décrire les alphans, introduit spontanément cette question très similaire à la première.

- (14) One of the best strategies for understanding and working with the other culture could be developing a close friendship with a sensitive person from the other culture who can serve as a guide.